

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
ЦЕНТР ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

**ВАРІАТИВНІ МОДЕЛІ Й ТЕХНОЛОГІЇ
ТРАНСФОРМАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО
РОЗВИТКУ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ
ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ**

Колективна монографія

КИЇВ 2025

УДК 378.091.12:005.336.5-043.86]:378.147.091.31.046-021.68

Рекомендовано до друку Вченою радою
Державного закладу вищої освіти “Університет менеджменту освіти”
(протокол № 15 від 26 листопада 2025 р.)

Рецензенти:

Волярська О.С., доктор педагогічних наук, професор, науковий працівник кафедри педагогіки філософського факультету університету Коменського в Братиславі
Аніщенко О.В., доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
Пехота О.М., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту КЗ “Харківська гуманітарно-педагогічна академія” Харківської обласної ради

Редакційна колегія колективної монографії:

Голова редакційної колегії:

МУРАНОВА Наталія Петрівна, доктор педагогічних наук, професор, проректор з навчальної, науково-педагогічної роботи та післядипломної освіти ДЗВО “Університет менеджменту освіти”;

члени редакційної колегії:

СОРОЧАН Тамара Михайлівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освіти дорослих та цифрових технологій ННІМП ДЗВО УМО;

КАРТАШОВА Любов Андріївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освіти дорослих та цифрових технологій ННІМП ДЗВО УМО;

ПРОСІНА Ольга Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, директор Центру післядипломної освіти ДЗВО УМО;

АНТОЩУК Світлана Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, заступник директора Центру післядипломної освіти ДЗВО УМО;

КРАВЧЕНКО Олена Іванівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри освіти дорослих та цифрових технологій ННІМП ДЗВО УМО;

БАЛАХТАР Валентина Візиторівна, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та особистісного розвитку ННІМП ДЗВО УМО

Варіативні моделі й технології трансформації професійного розвитку фахівців в умовах відкритої освіти : колективна монографія / ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України ; [за заг. ред. Муранової Н. П.]. – Київ, 2025. – 452 с.

ISBN 978-617-8468-54-5

У колективній монографії узагальнено теоретико-методологічні засади та практичні аспекти професійного розвитку фахівців у сучасному відкритому освітньому просторі. Проаналізовано сучасні концепції якості освіти, варіативні моделі професійної трансформації педагогічних і науково-педагогічних працівників, інклюзивні підходи, кроссекторальне партнерство та цифрові рішення для освіти. Значну увагу приділено впровадженню цифрових технологій і штучного інтелекту в післядипломній освіті, формуванню індивідуальних освітніх траєкторій та розвитку інтелектуальних освітніх екосистем.

Монографія адресована науково-педагогічним працівникам, керівникам закладів освіти, фахівцям системи післядипломної освіти, здобувачам вищої освіти та дослідникам проблем професійного розвитку.

Представлені у монографії матеріали учасників подані в авторській редакції та відображають власну наукову позицію авторів. Автори несуть повну відповідальність за точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, наукової термінології, імен власних, джерел посилання.

УДК 378.091.12:005.336.5-043.86]:378.147.091.31.046-021.68

ISBN 978-617-8468-54-5

© ДЗВО «Університет менеджменту освіти», 2025

© Автори, текст, 2025

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
<i>Розділ I. Сучасні концепції професійного розвитку в умовах відкритої освіти</i>	9
<i>Алексєєва С.</i> ЄВРОПЕЙСЬКІ ВАРІАТИВНІ МОДЕЛІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	11
<i>Жорнова О., Жорнова О.</i> ТЕОРЕТИЗАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В ОБСТАВИНАХ ВОЄННОГО СТАНУ	29
<i>Ілійчук Л.</i> ЯКІСТЬ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІДКРИТОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	51
<i>Лоїк Г.</i> НОВІ СЕНСИ ТА ВИКЛИКИ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА».....	66
<i>Моргун О.</i> РЕАЛІЗАЦІЯ КУЛЬТУРНО-ІНФОРМАЦІЙНОГО ПІДХОДУ У ФОРМУВАННІ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ТРАЄКТОРІЙ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ФАХІВЦІВ	78
<i>Просіна О.</i> ПРОФЕСІЙНА ТРАНСФОРМАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЯК КОНЦЕПТ СУЧАСНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ	106
<i>Староста В.</i> ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ТА ДЕЯКІ ОСОБИСТІСНІ РИСИ: САМООЦІНКА ВИХОВАТЕЛІВ ТА ВЧИТЕЛІВ	143
<i>Тягун В.</i> ТВОРЧІСТЬ ЯК СПОСІБ НАВЧАННЯ У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЦІ.....	166
<i>Касьянова О., Просіна О.</i> АДАПТИВНА МОДЕЛЬ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ: ПРОФЕСІЙНА ТРАНСФОРМАЦІЯ ТА ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ УСТАНОВ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ	191
<i>Розділ II. Інклюзивна освіта та трансформація підходів підготовки та розвитку фахівців</i>	218
<i>Ільницька Л.</i> ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ АНІМАЦІЙНОЇ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ДО РОЗ'ЯСНЕННЯ ІДЕЇ БЕЗБАР'ЄРНОСТІ ПІД ЧАС ВІЙНИ	219
<i>Ковальчук Г.</i> УНІВЕРСИТЕТ ЯК ОСВІТНІЙ ОПЕРАТОР У СФЕРІ СОЦІАЛЬНОЇ ІНКЛЮЗІЇ: ЧИННИКИ СОЦІАЛЬНОГО ВПЛИВУ	239



Розділ III. Кроссекторальне партнерство: громада, освіта, бізнес 261

Єрмоленко А. КРОССЕКТОРАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО ЯК ІНСТРУМЕНТ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ: ВЗАЄМОДІЯ ОСВІТИ, ГРОМАДИ ТА БІЗНЕСУ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ПОВОЄННОЇ ВІДБУДОВИ УКРАЇНИ..... 263

Удовенко В. КРОССЕКТОРАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО ОБСЛУГОВУЮЧОГО КООПЕРАТИВА, ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ ТА ТОВАРИСТВ З ОБМЕЖЕНОЮ ВІДПОВІДАЛЬНІСТЮ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ 302

Розділ IV. Цифрові рішення для освіти: від інструменталізму до інтелектуальних екосистем 332

Антощук С. ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ: МОДЕЛІ ТА ЦИФРОВІ ІННОВАЦІЙНІ РІШЕННЯ НА ОСНОВІ ШІ 334

Антощук С., Заболотній О. ЦИФРОВІ РІШЕННЯ НА ОСНОВІ ШІ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ ПЕДАГОГІВ: УКРАЇНСЬКИЙ КОНТЕКСТ ТА ПРАКТИЧНІ МОДЕЛІ..... 359

Антощук С., Лук'янчикова Т. АНАЛІЗ ПРАКТИЧНОГО ДОСВІДУ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСВІТІ 375

Єфіменко С., Вікторіна О. ЦИФРОВІ РІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ..... 413

Квятковська А., Кібенко Л. ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ В ОСВІТНІХ РІШЕННЯХ: АНАЛІЗ ПРАКТИК ВПРОВАДЖЕННЯ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ЄВРОПИ 427

Мусійчук С., Дерека К. ЦИФРОВІ РІШЕННЯ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ОСВІТНІХ ПЛАТФОРМ ЗІ ШТУЧНИМ ІНТЕЛЕКТОМ 439

ПЕРЕДМОВА

Сучасний етап розвитку України є періодом безпрецедентних трансформацій, інтенсивність і масштаб яких охоплюють політичну, економічну, соціальну, гуманітарну й освітню сфери. Воєнна агресія проти України, трансформація державного управління, зміна конфігурації ринку праці, глибокі демографічні та міграційні процеси, а також швидкі темпи цифровізації створюють нову реальність, у якій освіта постає не лише галуззю, що потребує модернізації, а й ключовою інституційною основою стійкості суспільства. Необхідність відповідності європейським стандартам і інтеграції у загальноєвропейський освітній простір накладають додаткові вимоги до якості, прозорості, гнучкості та результативності освітніх процесів.

У такому складному середовищі від освіти вимагається не лише адаптація до нових умов, а й здатність бути **інституційним і соціальним драйвером сталого розвитку**, чинником модернізації людського капіталу та механізмом забезпечення національної безпеки. Радикальні цивілізаційні зсуви, на які вказують сучасні філософські, соціокультурні й педагогічні теорії, змінюють природу знання, характер соціальних зв'язків і способи професійної взаємодії людини. У цих умовах професійний розвиток у XXI столітті має здійснюватися в логіці **відкритості, мобільності, мережовості та безперервності**, що становлять основу сучасних освітніх екосистем.

Провідною тенденцією глобального освітнього поступу стає перехід від **парадигми раціоналізованих, стандартизованих і централізованих освітніх моделей, сформованих у модерну епоху, до парадигми відкритої, цифровонасиченої та багатовимірної освіти**, яка функціонує як динамічне багатоцентрове середовище. У ньому здобувач постає не як пасивний одержувач усталених знань, а як активний учасник їхнього створення, інтеграції та застосування. Він набуває ролі суб'єкта, який моделює власну траєкторію



навчання, взаємодіє у мережевих спільнотах, приймає участь у співтворенні інтелектуальних і професійних продуктів.

У цифрову добу технології стають не просто інструментом модернізації освітньої діяльності – вони формують **нову когнітивну та комунікаційну інфраструктуру**, у межах якої змінюються способи мислення, механізми прийняття рішень і взаємодії між учасниками освітнього процесу. Освіта переходить від логіки «передачі знань» до логіки **участі в мережевому виробництві, циркуляції та інтерпретації знань**, що є характерною рисою інформаційно-інноваційної цивілізації. Це зумовлює глибоку зміну професійних ролей: педагог стає фасилітатором і модератором освітніх процесів, управлінець – стратегом у цифровій екосистемі, здобувач освіти – партнером у творенні інтелектуального продукту.

У цьому контексті особливої ваги набуває **післядипломна освіта** – як інституційна основа швидкого й гнучкого реагування на потреби ринку праці, відновлення людського капіталу та підтримання професійної стійкості фахівців. В умовах війни та повоєнного відновлення вона постає як стратегічний ресурс держави, що дає змогу здійснювати перекваліфікацію й перепідготовку громадян, формувати нові професійні ролі, зміцнювати психосоціальну стійкість педагогів, управлінців та фахівців соціальної сфери, розвивати цифрові компетентності, а також інтегрувати європейські стандарти якості та кваліфікацій.

Фактично післядипломна освіта формує **інфраструктурний каркас**, завдяки якому освіта дорослих перетворюється на інструмент забезпечення національної стійкості, соціальної згуртованості та модернізації країни.

Важливим інтелектуальним підґрунтям презентованої монографії стали результати ***IV Всеукраїнської науково-практичної конференції «Варіативні моделі й технології трансформації професійного розвитку фахівців в умовах відкритої освіти»***, яка відбулася 26 червня 2025 року. Захід продемонстрував



високий рівень наукової рефлексії над сучасними освітніми процесами та став майданчиком для синтезу філософських, педагогічних, управлінських, психологічних і технологічних підходів до професійного розвитку.

Учасники конференції підкреслили, що цифрова трансформація освіти є не просто технологічним оновленням, а глибинною зміною парадигми професійного розвитку. У цьому новому середовищі компетентності стають багатовимірною матрицею, що охоплює інтелектуальний, цифровий, соціально-комунікативний, креативно-інноваційний, світоглядний та професійно-діяльнісний виміри, які формують готовність фахівця діяти в умовах швидких змін та глобальної конкуренції.

Сформульовані у межах конференції ідеї та наукові дискусії стали важливою основою для побудови логіки цієї монографії. Вона не лише підсумовує ключові результати наукових досліджень і практичних напрацювань, а й пропонує стратегічне бачення еволюції професійного розвитку в Україні.

Структура монографії відповідає актуальним напрямам трансформації відкритої освіти та професійного зростання фахівців.

Розділ I. Сучасні концепції професійного розвитку в умовах відкритої освіти

Розглядає філософсько-методологічні засади цифрової епохи, онтологічні зміни природи знання, логіку мережевого навчання та принципи людиноцентризму, які визначають новий тип професійного становлення.

Розділ II. Інклюзивна освіта та трансформація підходів у розвитку фахівців

Присвячений інклюзивним практикам у відкритій освіті, орієнтованим на забезпечення рівних можливостей, індивідуалізацію та підтримку тих груп фахівців, які найбільше потребують адаптивних освітніх рішень.

Розділ III. Кроссекторальне партнерство: громада, освіта, бізнес



Аналізує моделі взаємодії освітніх інституцій із громадами, роботодавцями, міжнародними партнерами. Показано, що сучасний професійний розвиток неможливий поза екосистемним підходом, який об'єднує зусилля різних секторів.

Розділ IV. Цифрові рішення для освіти: від інструменталізму до інтелектуальних екосистем

Висвітлює еволюцію цифрових інструментів, сучасні підходи до створення освітніх платформ, використання штучного інтелекту та розвиток інтелектуальних екосистем, орієнтованих на персоналізацію та аналітику навчання.

Представлена монографія має важливе значення для наукової спільноти, управлінців освіти, педагогічних кадрів, фахівців післядипломної освіти, студентів, докторантів та всіх, хто долучений до розроблення й впровадження сучасної освітньої політики. Вона презентує цілісну наукову картину трансформації професійного розвитку – від філософських засад і європейських стандартів до практик цифрової інноваційності та психологічної підтримки.

Зміст монографії слугує інтелектуальною основою для модернізації вітчизняної освітньої сфери, формування національної екосистеми розвитку навичок і створення ефективної моделі професійного розвитку в умовах відкритої, цифрової та європейсько орієнтованої освіти. Впевнений, що представлена праця сприятиме зміцненню наукового дискурсу, розширенню партнерств та підвищенню спроможності освітніх інституцій діяти в умовах глобальних та національних викликів.

*Микола Кириченко, професор, дійсний член
(академік) Національної академії наук вищої освіти України,
ректор ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України*



Розділ І.

Сучасні концепції професійного розвитку в умовах відкритої освіти

Глибокі соціокультурні, технологічні та політичні трансформації, що відбуваються в сучасному світі, зумовлюють переосмислення ролі освіти як стратегічного ресурсу розвитку суспільства та людини. У центрі цих змін перебуває педагогічний/науково-педагогічний працівник – носій професійних цінностей, агент освітніх реформ і ключова фігура забезпечення якості освіти на всіх її рівнях. Відтак проблема професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників набуває особливої актуальності, виходячи за межі традиційного розуміння підвищення кваліфікації та постаючи як безперервний, багатовимірний і динамічний процес.

Відкрите освітнє середовище створює нові можливості для самореалізації педагогічних/науково-педагогічних працівників, розвитку його професійної автономії, суб'єктності та відповідальності за власну освітню траєкторію, водночас актуалізуючи низку нових викликів, пов'язаних із якістю освітнього контенту, цифровою нерівністю, психологічною стійкістю та професійною ідентичністю.

Особливої значущості ці процеси набувають у контексті цифровізації освіти та реалізації освітніх реформ. Цифрова трансформація змінює логіку організації освітнього процесу, розширює освітній простір за межі традиційних інституційних форматів і висуває нові вимоги до професійних і особистісних якостей педагога, зокрема до його готовності до інновацій, рефлексії, творчості та безперервного саморозвитку.

Водночас професійний розвиток не може бути ефективним без урахування особистісного виміру педагогічної діяльності. Самооцінка, мотивація, задоволеність професійною діяльністю, здатність до саморегуляції, творчого мислення та відповідального прийняття рішень виступають важливими



чинниками професійного зростання. У сучасних умовах вони тісно пов'язані з відкритістю освітнього простору, можливістю професійної взаємодії, участі в спільнотах практики та реалізації індивідуальних траєкторій розвитку.

Окремим проблемним полем сучасних досліджень є якість вищої педагогічної освіти в умовах відкритого освітнього простору. Відкрита освіта змінює підходи до розуміння якості, акцентуючи увагу не лише на результатах навчання, а й на якості освітнього процесу, ресурсного забезпечення, управлінських рішень та здатності освітніх систем до інноваційного оновлення. У цьому контексті особливого значення набуває підготовка педагогів/викладачів, здатних ефективно діяти в умовах невизначеності, криз і швидких змін.

Додатковим чинником, що істотно впливає на професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних працівників, є воєнний стан, який загострив питання професійної стійкості, психологічної підтримки, адаптивності та збереження професійної ідентичності. В умовах війни професійний розвиток набуває рис професійної трансформації, що охоплює переосмислення цінностей, ролей, моделей діяльності та освітніх практик.

Перший розділ монографії спрямований на комплексне осмислення сучасних концепцій професійного розвитку в умовах відкритої освіти. У ньому поєднано теоретичний аналіз, узагальнення результатів емпіричних досліджень і практичний досвід реалізації інноваційних моделей професійного зростання педагогічних/науково-педагогічних працівників. Значну увагу приділено ролі творчості як способу навчання та чинника трансформації освітнього процесу, що сприяє розвитку ключових компетентностей і зміні самої сутності педагогічної діяльності.

Таким чином, розділ I формує цілісне науково-теоретичне підґрунтя для подальшого розгортання проблематики професійного розвитку педагогічних кадрів, окреслює основні концепти, виклики та перспективи розвитку

професійної освіти в умовах відкритого освітнього простору та сучасних суспільних трансформацій.

Наталія Муранова, доктор педагогічних наук, професор, проректор з навчальної, науково-педагогічної роботи та післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

ЄВРОПЕЙСЬКІ ВАРІАТИВНІ МОДЕЛІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

АЛЕКСЄЄВА Світлана, доктор педагогічних наук, головний науковий співробітник відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України

м. Київ, Україна

ORCID: 0000-0002-8132-0465

Анотація. Проаналізовано європейські варіативні моделі забезпечення якості загальної середньої освіти в контексті сучасних викликів і тенденцій трансформації освітніх систем. Розкрито сутність поняття «громадська акредитація закладу освіти», «інституційний аудит». На основі порівняльного аналізу розглянуто моделі забезпечення якості, принципи автономії закладів освіти, роль національних агенцій, систему стандартизації та оцінювання навчальних досягнень в Німеччині, Італії, Іспанії, Нідерландах та Фінляндії. Обґрунтовано потенціал адаптації європейського досвіду до української системи освіти з урахуванням національного контексту, зокрема потреби формування культури якості, удосконалення моніторингу та підвищення професійної автономії педагогів.

Ключові слова: якість освіти, громадська акредитація закладу освіти, європейські моделі, інституційний аудит, загальна середня освіта.

Abstract. The article analyzes the European variable models of quality



assurance in general secondary education in the context of contemporary challenges and trends in the transformation of educational systems. The concepts of “public accreditation of an educational institution” and “institutional audit” are examined. Based on a comparative analysis, the study explores quality assurance models, principles of school autonomy, the role of national agencies, standardization systems, and assessment of learning outcomes in Germany, Italy, Spain, the Netherlands, and Finland. The potential for adapting European experience to the Ukrainian education system is substantiated, taking into account the national context—particularly the need to develop a culture of quality, improve monitoring mechanisms, and enhance the professional autonomy of teachers.

Keywords: quality of education, public accreditation of educational institutions, European models, institutional audit, general secondary education.

Нові реалії життя України в умовах європейського вибору зумовлюють необхідність внесення змін у підходи до забезпечення якості загальної середньої освіти. Українська система забезпечення якості у сфері загальної середньої освіти формується відповідно до Закону України «Про освіту» (2017), Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2020) та включає такі складові: систему забезпечення якості в закладах освіти (внутрішня система забезпечення якості освіти); систему зовнішнього забезпечення якості освіти; систему забезпечення якості в діяльності органів управління та установ, що здійснюють зовнішнє забезпечення якості освіти [1, С. 267].

Внутрішня система забезпечення якості освіти формується закладом освіти і включає механізми забезпечення академічної доброчесності, порядок виявлення та встановлення фактів порушення академічної доброчесності, види академічної відповідальності педагогічних працівників та учнів за конкретні порушення академічної доброчесності [2]. Методичні рекомендації з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти розробляються



центральним органом виконавчої влади із забезпечення якості освіти, затверджуються центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки та оприлюднюються на їхніх офіційних вебсайтах.

Система зовнішнього забезпечення якості загальної середньої освіти та система забезпечення якості в діяльності органів управління та установ, що здійснюють зовнішнє забезпечення якості освіти у сфері загальної середньої освіти, визначаються Законом України «Про освіту» та Законом України «Про повну загальну середню освіту». До органів управління та установ, що здійснюють у межах повноважень, зовнішнє забезпечення якості освіти у сфері загальної середньої освіти, належать центральний орган виконавчої влади із забезпечення якості освіти та його територіальні органи, спеціально уповноважені державою установи, що проводять зовнішнє незалежне оцінювання, їх регіональні відділення, місцеві державні адміністрації та органи місцевого самоврядування, акредитовані фахові об'єднання, інші акредитовані юридичні особи, що здійснюють незалежне оцінювання якості освіти та освітньої діяльності закладів освіти [3].

Комплексна зовнішня перевірка та оцінювання освітніх і управлінських процесів закладу загальної середньої освіти реалізується засобами інституційного аудиту або громадської акредитації закладу освіти, що проводиться з метою оцінювання якості освітньої діяльності закладу освіти та визначення рекомендацій засновнику та закладу загальної середньої освіти щодо: підвищення якості освітньої діяльності та вдосконалення внутрішньої системи забезпечення якості освіти; приведення освітнього та управлінського процесів у відповідність із вимогами законодавства, зокрема ліцензійними умовами [4]. Інституційний аудит проводиться працівниками центрального органу виконавчої влади із забезпечення якості освіти та його територіальних органів відповідно до вимог цього Закону та в порядку, затвердженому центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки. Критерії для



визначення якості освітньої діяльності у сфері загальної середньої освіти визначаються порядком проведення інституційного аудиту, який затверджується центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки за поданням центрального органу виконавчої влади із забезпечення якості освіти. За результатами проведення інституційного аудиту засновнику та закладу освіти надаються: висновок про якість освітньої та управлінської діяльності закладу освіти, внутрішню систему забезпечення якості освіти; рекомендації щодо вдосконалення діяльності закладу освіти, а також приведення освітнього та управлінського процесів у відповідність із вимогами законодавства, зокрема ліцензійних умов. У випадках, визначених законодавством, за результатами проведення інституційного аудиту може бути наданий висновок щодо можливості визначення закладу освіти як закладу спеціалізованої освіти наукового профілю.

Громадська акредитація закладу освіти – це оцінювання закладу освіти щодо ефективності внутрішньої системи забезпечення якості освіти та забезпечення досягнення здобувачами освіти результатів навчання, передбачених освітніми програмами і стандартами освіти [4]. Громадська акредитація закладу освіти здійснюється з метою визнання якості освітньої діяльності закладу освіти та формування його позитивного іміджу і репутації. Громадська акредитація закладу освіти здійснюється акредитованими в установленому порядку фаховими громадськими об'єднаннями, іншими акредитованими юридичними особами, що здійснюють незалежне оцінювання якості освіти та освітньої діяльності, з урахуванням вимог до проведення інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти.

Таким чином, українська система забезпечення якості у сфері загальної середньої освіти відзначається високою централізацією. Система забезпечення якості у сфері загальної середньої освіти в Україні – це централізована модель, яка реалізується через Державну службу якості освіти (ДСЯО) як центрального

органу виконавчої влади. Зокрема, ДСЯО здійснює інституційний аудит шкіл (перевіряє якість навчальних процесів та управління), надає рекомендації щодо вдосконалення освітніх процесів. Відповідно до наказу МОН № 66 від 26.01.2022 розроблено «Порядок акредитації та ведення реєстру громадських фахових об'єднань, інших юридичних осіб, що здійснюють незалежне оцінювання якості освіти та освітньої діяльності закладів загальної середньої освіти», де визначено, що спроможність юридичної особи здійснювати незалежне оцінювання якості освіти та освітньої діяльності закладу загальної середньої освіти під час громадської акредитації цього закладу встановлюється також Державною службою якості освіти України.

Проаналізуємо варіативні моделі забезпечення якості загальної середньої освіти в країнах Європи.

Німеччина. У Німеччині децентралізована модель управління якістю шкільної освіти, а саме федеральні землі країни мають автономію у впровадженні інструментів якості. Наприклад, проаналізуємо як відрізняються Баварська та Берлінська система управління якістю шкільної освіти в Німеччині. Як ми вже зазначили, що в Німеччині федеральна структура управління і шкільна освіта – це компетенція федеральних земель. Кожна федеральна земля має власне Міністерство освіти, яке визначає програми та стандарти. Існують загальні рекомендації (наприклад, від Постійної конференції міністрів освіти та культури земель), але кожна федеральна земля реалізує їх зі своїми особливостями.

В Баварії є власне Міністерство освіти – Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, що встановлює стандарти навчання та регулює систему шкільного інспектування. Створені державні шкільні відділи (Staatliche Schulämter), які здійснюють управління і підтримку шкіл на місцевому рівні. В Баварії проводяться шкільні інспекції (Externe Evaluation), які охоплюють оцінювання управління школою, навчальний процес, професійний розвиток



педагогів, партнерство з батьками. Школи в Баварії мають власні стратегії розвитку і зобов'язані проводити внутрішню самооцінку (Selbstevaluation), яка включає аналіз результатів навчання (VERA тести у 3-му та 8-му класах відстежують успішність учнів), опитування учнів, вчителів та батьків.

За якість шкільної освіти в Берліні відповідає Сенат з освіти, молоді та сім'ї (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie). Управління шкіл децентралізоване, але єдиною координацією займається Berliner Schulinspektion, що здійснює зовнішнє оцінювання дидактичних підходів, якості викладання, клімату у школі, ефективність управління. Після інспекції, що проводиться кожні 5 років, школа отримує детальний звіт з рекомендаціями. Берлін активно заохочує мережеву співпрацю між школами (наприклад, через обміни досвідом і спільні заходи).

Узагальнюючи зазначимо, що Баварія відзначається високим рівнем державної регуляції та чіткими стандартами (LehrplanPLUS), а Берлін більше орієнтований на партнерство та інноваційні підходи до розвитку якості, зі значним залученням внутрішніх процесів. Це різноманіття моделей і підходів демонструє силу німецької федеративної системи якості шкільної освіти та її варіативність в Німеччині. Але незмінним залишається критерії оцінювання: якість викладання; клімат у школі; управління школою; результати навчання

Італія також має більш децентралізовану освітню систему. Міністерство освіти (Ministero dell'Istruzione e del Merito) встановлює загальнонаціональні стандарти, проте регіони та автономні школи мають більше свободи в адаптації навчальних планів і практик до своїх умов. Національні програми навчання встановлюють основні цілі та результати, яких мають досягти учні. Школи мають автономію в розробці деталей навчального процесу (наприклад, вибір додаткових тем або методів викладання).

Щодо оцінювання якості навчання, то це пріоритет державної служби, що реалізується Національним інститутом оцінювання освіти. (Istituto Nazionale per



la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione). Цей Інститут проводить щорічні національні тести з італійської мови, математики та англійської для учнів початкової та середньої школи. Такий підхід дає можливість оцінити якість освіти в школах та порівнювати результати тестування в різних регіонах країни.

Важливим компонентом забезпечення якості освіти в Італії є звіти самооцінки школи RAV (*Rapporto di Autovalutazione*). Відповідно до структури такого звіту, необхідно зазначити сильні та слабкі сторони закладу освіти і висвітлити план заходів щодо підвищення якості. Такій план заходів покращення (*Piano di Miglioramento*) визначає конкретні дії для підвищення якості освіти і є стратегічним документом школи з цього питання. Загалом, звіти самооцінки школи RAV містять аналіз навчальних результатів учнів, організацію освітнього процесу в школі, соціальне залучення учнів до діяльності закладу освіти, рівень співпраці закладу з батьками тощо. На основі самооцінки школа визначає пріоритетні напрями для покращення якості навчання і освітнього процесу. Наприклад, такими заходами може бути: підвищення результатів з математики або мов; зниження рівня прогулянь та відвідуваності; покращення співпраці між учителями та учнями. Надалі вказуються конкретні дії для реалізації такого заходу, зокрема, це як правила проєкти, зміни в організації навчання, впровадження нових методів тощо. Кожна дія має чіткий термін виконання та відповідальних осіб. Школа слідує за реалізацією *Piano di Miglioramento*, де оцінюється ефективність заходів і досягнення поставлених цілей. Наприклад, дій у *Piano di Miglioramento* включають проведення додаткових курсів або лабораторій для слабших учнів; навчання вчителів з нових цифрових методів, робота з батьками для залучення їх до освітнього процесу, створення груп для обміну кращими практиками між вчителями.



Під час вивчення досвіду нами було проаналізовано Piano di Miglioramento школи-ліцею «Європейська перспектива», де сильними сторонами закладу освіти є: висока успішність у гуманітарних предметах та активна участь учнів у культурних заходах. Сфери для покращення в закладі освіти визначено підвищення рівня результатів з математики (учні мають нижчий за національний середній, а також недостатнє використання цифрових технологій на уроках. Цілю для покращення заклад освіти визначив – підвищення рівня математичної грамотності (підвищити середній бал з математики на 10% протягом року) та впровадження цифрових технології у викладання (провести не менше 3-х тренінгів для вчителів з цифрових методів навчання). В закладі освіти було розроблено план заходів на навчальний рік (таблиця 1)

Таблиця 1

План заходів для покращення в закладі освіти рівня результатів з математики та використання цифрових технологій на уроках

№	Захід	Термін	Відповідальні	Ресурси
1	Організація додаткових занять з математики для учнів, які відстають	вересень – червень	Вчителі математики	Класні кімнати, навчальні матеріали
2	Проведення тренінгів з цифрових технологій для вчителів (інтерактивні дошки, онлайн-ресурси)	жовтень – грудень	Директор, ІКТ-координатор	Зал для тренінгів, цифрове обладнання
3	Розробка та використання цифрових вправ у класі	січень – травень	Учителі всіх предметів	Програмне забезпечення, навчальні посібники
4	Проведення проміжного моніторингу (анкети для учнів, звіти вчителів)	Січень	Директор, шкільний психолог	Опитувальники

Piano di Miglioramento – це система безперервного вдосконалення навчання, створення умов для адаптації, підвищення якості освіти, залученості всіх учасників освітнього процесу, а також заходи до розв’язання локальних



потреб школи. Реалізація Piano di Miglioramento, як правило, орієнтована на: підвищення мотивації учнів до математики; покращення навичок роботи з цифровими технологіями у вчителів; зменшення розриву у результатах з математики порівняно з національними стандартами. Необхідно зазначити, що в за школі-ліцеї «Європейська перспектива» системно здійснювався моніторинг і оцінювання результатів реалізації Piano di Miglioramento, зокрема, це щоквартальні зустрічі для аналізу виконання плану; порівняння результатів з національними тестами для визначення прогресу; анкетування учнів про задоволення новими методами навчання.

В Італії також існує зовнішній нагляд, який здійснюється шкільними інспекторами та регіональними управліннями. Інспектори відвідують школи, аналізують роботу та сприяють поширенню передових практик. Цілі візитів інспекторів є перевірка, як школа дотримується національних стандартів (навчальні програми, інклюзія, права дітей), з'ясувати, як впроваджуються плани покращення (PDM), сприяти впровадженню передових освітніх практик (наприклад, цифрові інструменти, інтерактивні методи) та допомогти вчителям і адміністрації у розвитку професійних навичок. Щодо форми інспекцій, то це можуть бути оглядові відвідування (заплановані) або цільові перевірки (якщо школа має проблеми або запит на підтримку). Інспектори проводять спостереження за уроками, розмовляють з учнями, вчителями та батьками. Інспектори складають звіт з рекомендаціями, але не виносять покарання чи санкції (як це може бути у деяких інших країнах). Рекомендації часто стають основою для оновлення Плану покращення (PDM). Одна з важливих ролей інспекторів – поширення інновацій. Інспектори знайомляться з успішними ініціативами у школах (пілотні проєкти, творчі підходи). Вони допомагають передати ці практики до інших шкіл у регіоні чи країні. Так створюється мережа обміну досвідом, що стимулює підвищення якості.



Іспанія має також децентралізовану систему оцінювання якості освіти, що реалізується через 17 автономних спільнот (регіонів), кожна з яких має свою освітню адміністрацію. Міністерство освіти Іспанії визначає загальні стандарти та рамкові документи, а регіони відповідають за деталі навчальних планів, їх реалізацію і забезпечення якості освіти. Міністерство освіти визначає базові стандарти, це 50–60% програми, залежно від регіону, а автономні спільноти доповнюють і адаптують навчальні плани відповідно до своїх регіональних потреб і особливостей (40–50%).

В Іспанії законодавчою основою, яка передбачає підвищення якості освіти та інклюзивність є документ – LOMLOE (2020) – це іспанський закон про освіту. Основні нововведення LOMLOE є визнання інклюзивної освіти як пріоритету, забезпечення гендерної рівності в шкільних програмах, більше автономії для шкіл у розробці навчальних програм (але в межах державних стандартів), скасування обов'язкових релігійних курсів (оцінка релігії не впливає на середній бал), посилення ролі учнівського голосу та участі в управлінні школою. LOMLOE задає рамки якості освіти для всієї Іспанії, регулюючи: навчальні плани, систему оцінювання, роботу інспекцій, плани покращення та інноваційні проекти у школах. Наприклад, оцінювання якості освіти – це не тільки виставлення оцінок учням шкіл, а й відстеження та аналіз їх прогресу учня, та інструмент підтримки та покращення роботи закладу освіти. Основними принципами іспанського закону про освіту LOMLOE є якість освіти, з підвищенням стандартів навчання та впровадження сучасних методик для покращення результатів учнів, освітня справедливість з усуненням бар'єрів, що можуть перешкодити рівному доступу до навчання, включаючи соціально-економічні фактори, інклюзія та рівність з забезпеченням доступу до освіти всіх учнів незалежно від їх походження, статі, соціального статусу чи особливих освітніх потреб, стійкість та інновації з впровадженням нових технологій та методів навчання, з метою адаптації до сучасних викликів.



В Іспанії налагоджено роботу інспекцій (Inspección Educativa) у сфері загальної середньої освіти. Інспекції освіти – це державна структура, яка гарантує дотримання освітніх стандартів і законодавства, оцінює якість навчання в школах та допомагає школам у розробці та впровадженні стратегій покращення якості освіти. Ключові завдання інспекції (згідно з LOMLOE) є гарантування рівного доступу до освіти, захист права учнів та вчителів, перевірка виконання навчальних планів, підтримка інноваційних практик та цифровізації, сприяння реалізації Планів покращення (planes de mejora). Інспекції освіти в Іспанії – це система професійної підтримки та вдосконалення, яка орієнтована на забезпечення якості освіти.

Особливість іспанського закону про освіту LOMLOE є те, що учнівський голос має бути почутий, тобто школа має стати спільнотою з спільним управлінням з учнями, що важливо для якості освіти. Відповідно в школах Іспанії є Парламент учнів, до якого входять представники всіх класів. Парламент учнів обговорює шкільні питання, розклад, харчування, культурні заходи, висловлюються думки та пропозиції до адміністрації, приймає участь в опитуваннях серед учнів: що їм подобається / не подобається в школі, які є ідеї щодо покращення освітнього процесу. Залучення учнів робить школу більш гнучкою та демократичною, підвищує мотивацію і зацікавленість навчанням.

Отже, іспанська система освіти прагне до балансу між державним контролем та гнучкістю навчальних закладів, що покращує підвищення якості навчання та адаптації до сучасних викликів.

У **Нідерландах** система забезпечення якості загальної середньої освіти ґрунтується на таких основних принципах: автономія шкіл – школи мають значну свободу у розробці програм і підходів; держава відповідає за якість – через законодавство, інспекції та надання підтримки, висока довіра – баланс між контролем та автономією. Узагальнена організаційна структура системи забезпечення якості загальної середньої освіти включає 1) Міністерство освіти,



культури і науки—головний регулятор; 2) Інспекція освіти – відповідає за перевірку якості; 3) Шкільні ради – самостійні органи, що управляють школами. Інструментами забезпечення якості в Нідерландах є законодавство – регулює мінімальні вимоги до навчальних програм та кваліфікацій вчителів; національні стандарти – визначають, що мають знати та вміти учні; інспекція освіти – незалежний орган, який перевіряє якість освітніх закладів.

Інспекція освіти проводить оцінювання якості в школах при цьому вивчаються шкільні документи, ведуться спостереження за проведенням уроків. Після інспекції готуються звіти з рекомендаціями щодо поліпшення якості освіти. Основна ідея інспектування освіти це не лише контроль, а й підтримка закладу освіти та вдосконалення освітнього процесу і цьому закладі. Важливо зазначити, що при негативному звіті інспектування закладу освіти, школа має розробити стратегію забезпечення якості освіти, ще ґрунтовно описуються заходи, які спрямовані на покращення стану.

Шкільні ради відповідальні за прийняття на роботу і створення умов для розвитку вчителів, контролюють фінансове управління; приймають активну участь в розробленні шкільної політики. Зокрема, шкільні ради є першою ланкою забезпечення якості освіти і це їх функціональна діяльність.

Особливістю системи забезпечення якості освіти в Нідерландах є орієнтація на індивідуальні потреби учнів. Відповідно до цього в країні системно здійснюється вимірювання навчальних результатів учнів на державному рівні з використанням національних тестів як інструментів діагностики. Наприклад, у 8-му класі (приблизно в 12 років) для оцінки рівня знань використовуються СІТО-тести, результати яких використовують для визначення пріоритетів подальшого навчання і рекомендацій вибору типу середньої школи (VMBO, HAVO, VWO). Результати не впливають на отримання атестата.



Слід зазначити, що тестування є обов'язковим компонентом системи забезпечення якості освіти в Нідерландах. В країні широко використовуються тести LVS (Leerlingvolgsysteem) – це так зване постійне «супроводження учня» протягом шкільного життя (тести, опитування, самооцінки). Вони використовуються для ідентифікації сильних і слабких сторін учня, щоб допомогти з індивідуальною траєкторією навчання. Результати такого тестування використовуються школою для розроблення і реалізації стратегії забезпечення якості освіти, наприклад, з метою перевірки навчальних програми. Але при цьому, результати тести LVS не є обов'язковими при оцінюванні успішності здобувачів освіти. У Нідерландах такі тести – це діагностичний інструмент, а не «каральна оцінка», за такого підходу можливо уникати конкуренції і стресу, що сприяє гармонійному розвитку учнів і не слугує інструментом для «збирання балів».

Важливо зазначити, що популярність тестування здобувачів освіти створили умови для розроблення в школах унікальні програми зорієнтованих на індивідуальні потреби учнів. Отже, в Нідерландах система забезпечення якості освіти побудована на засадах відкритості до інновацій, гнучкості, співпраці між шкільними радами, вчителями й батьками, адекватному інспектуванні, що створює умови для гармонійного розвитку учнів.

Порівняльний аналіз основних відмінності в системі забезпечення якості освіти в країнах Європи наведено в таблиці 2.

Таблиця 2

Порівняльний аналіз основних відмінності в системі забезпечення якості освіти в країнах Європи

Країна	Автономія шкіл	Роль інспекції	Учнівський голос	Центральне регулювання
Нідерланди	Дуже висока	Підтримка та контроль	Сильний	Мінімальне
Італія	Середня	Підтримка та перевірка	Помірний	Помірне
Іспанія	Середня	Підтримка та перевірка	Активний	Помірне



Цікавою для вивчення є система забезпечення якості у Фінляндії, яка ґрунтується на високій автономії шкіл та вчителів, відсутності інспекцій та жорстких тестів, культурі співпраці, а не покарання.

У **Фінляндії** особливістю забезпечення якості є відсутність зовнішніх інспекцій. В країні немає інспекторів, які перевіряють школи. Школи регулярно проводять самооцінювання своєї роботи, створюють плани розвитку (розвиток педагогічної культури, підвищення мотивації учнів).

Організація системи якості шкільної освіти відбувається через Міністерство освіти та культури, що визначає загальні цілі та стратегії; Національну агенцію освіти (EDUFI), яка розробляє навчальні програми, рекомендації та ресурси та муніципалітети, які фінансують та організовують школи, маючи широку автономію. Основні принципи – це довіра до шкіл (немає жорстких зовнішніх перевірок чи національних іспитів); висока професійність учителів (вчителі мають магістерський рівень освіти); рівність можливостей (підтримка всіх учнів, незалежно від соціального статусу). Загальнонаціональний навчальний план (встановлює ключові компетентності та цілі навчання. Школи адаптують ці цілі до місцевих потреб та інтересів учнів. Великий акцент на інтеграцію предметів та розвиток креативності. Відсутність національних іспитів, лише випускний іспит у старшій школі – Matura / Ylioppilastutkinto, тобто немає зовнішніх іспитів для контролю шкіл, учні не переживають через зовнішній тиск, а зосереджені на своєму розвитку.

Система забезпечення якості у Фінляндії це довіра (школи не бояться експериментувати); рівність (акцент на підтримці кожного учня); орієнтація на навчання протягом усього життя.

Але найважливішим аспектом у системі забезпечення якості Фінляндії є автономія вчителів. По-перше, уряд та батьки довіряють вчителям, тому їм надають широку автономію. При цьому усі вчителі мають магістерський ступінь і пройшли складний конкурсний відбір. Вони не зобов'язані виконувати



жорсткі інструкції «згори» – навчальний план задає лише загальні цілі та компетентності, а як їх досягти – вирішує сам учитель. Автономія підвищує мотивацію вчителів – вони відчувають відповідальність за результати, дає змогу швидко адаптуватися до змін та нових потреб учнів, сприяє інноваційності. Кожен учитель має простір для творчості та вдосконалення. Автономія означає, що вчитель вільно обирає методи (групові проєкти, творчі завдання), адаптує навчання до потреб учня, приймає активну участь у розвитку школи. У Фінляндії немає жорсткого інспектування – контроль замінено підтримкою. Міністерство освіти встановлює загальні цілі, а вчителі втілюють їх у свій спосіб. Фінські школи стабільно займають високі місця у міжнародних рейтингах (PISA), де учні демонструють високий рівень грамотності, сильні навички критичного мислення, менше стресу та більше задоволення від навчання.

Отже узагальнюючи зазначимо, що системи забезпечення якості освіти в Німеччині, Італії, Іспанії, Нідерландах та Фінляндії мають спільну мету – гарантувати високий рівень освітніх послуг та відповідність стандартам, проте відрізняються за структурою, механізмами контролю і рівнем автономії закладів освіти. Усі країни поєднують зовнішні інституційні аудити та можливість громадської акредитації з оцінюванням внутрішніх процесів самооцінки, що забезпечує баланс між контролем і свободою. Німеччина, Італія та Іспанія мають розгалужені системи національних та регіональних агенцій, що координують оцінювання, проте зберігають вагомий роль регіонів у впровадженні стандартів. Нідерланди акцентують увагу на результатах навчання і підзвітності шкіл перед суспільством, використовуючи прозорі показники ефективності. Фінляндія виділяється високим рівнем автономії шкіл і педагогів, довірою до професіоналізму вчителя та мінімалізмом формальних перевірок. В усіх країнах визнається важливість формування культури якості, постійного професійного розвитку педагогів та включення зацікавлених сторін,



зокрема, учнів, батьків і місцевої громади, у процес забезпечення якості. Цей комплексний підхід створює основу для гнучких, адаптивних і стійких систем освіти, здатних відповідати сучасним викликам та змінам.

Європейський досвід забезпечення якості освіти містить цінні практики, які можуть бути успішно адаптовані до української системи з урахуванням особливостей національного освітнього та соціокультурного середовища. В першу чергу, це стосується впровадження комплексного підходу до оцінювання якості, що поєднує внутрішні механізми самооцінки шкіл із зовнішнім інституційним аудитом та громадською акредитацією (зокрема, громадська акредитація як напрям в забезпечення якості освіти в Україні не розвивається).

Крім того, важливо розвивати культуру якості, яка передбачає системне підвищення професійної автономії педагогів, їхню участь у прийнятті рішень та відповідальність за освітні результати. Українські освітні установи можуть запозичити практики прозорого моніторингу та використання ключових показників ефективності, адаптуючи їх до локальних умов і цілей.

Також перспективним є розвиток ролі національних та регіональних агенцій з забезпечення якості, які повинні враховувати регіональні особливості та сприяти підтримці інклюзивності, рівного доступу до освіти та збереженню культурної ідентичності. Враховуючи сучасні виклики, зокрема виклики воєнного часу, українська система освіти потребує гнучких і адаптивних моделей, здатних швидко реагувати на зміни, зберігаючи при цьому сталість якості.

Отже, адаптація європейського досвіду в Україні має ґрунтуватися на діалозі між міжнародними практиками і національними пріоритетами, враховуючи соціально-культурні особливості, історичний контекст та стратегічні цілі розвитку освіти. Це сприятиме підвищенню ефективності системи, формуванню довіри суспільства до закладів освіти та підготовці конкурентоспроможних і відповідальних громадян.

Список використаних джерел

1. Топузов О., & Алексєєва С.. Забезпечення якості загальної середньої освіти: сучасні виклики та можливості. *Проблеми сучасного підручника*, 33, 2024. С. 266–272. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-33-266-272> <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/769/893>
2. Алексєєва С. Оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників: атестація та сертифікація. *Education and science in the context of global changes: scientific multidisciplinary monograph*, International Center for Science and Social Transformation, 2025. С. 44-50 URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744481>
3. Алексєєва С. В. Система забезпечення якості загальної середньої освіти на засадах сталого розвитку: стратегічні пріоритети та шляхи їх реалізації. *Theoretical and applied aspects of sustainable development of Ukrainian regions : scientific monograph. Volume 1*. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2025. С. 359- 372. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745063>
4. Алексєєва С. В. Громадська атестація закладу загальної середньої освіти: нові можливості та перспективи. *Українське суспільство у перспективах розвитку: історичний, соціально-політичний, освітньо-педагогічний аспекти: матеріали VI Всеукраїнської міжгалузевої науково-практичної онлайн-конференції (Київ, 26–31 березня 2025 року)*. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2025. С. 220-226 URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745125>
5. Алексєєва С. Дидактичний потенціал профільної середньої освіти України у контексті досвіду країн Європи. *Український педагогічний журнал*. №2, 2024. С. 51-56 DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-2-51-56>
6. Топузов О., Алексєєва С. Штучний інтелект та імерсивні технології в освітніх практиках: компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті під час війни в Україні. *Освіта для цифрової трансформації суспільства*:



монографія. Київ: ТОВ «Юрка Любченка», 2024. С. 249-260 URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744578>

7. Алексеева С. Дидактичний алгоритм розроблення індивідуальної освітньої траєкторії. *Витоки педагогічної майстерності*: журнал. Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, Випуск 32. 2023. С. 5-9 URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740455>

8. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / За заг. ред. О. І. Локшиної. К.: К.І.С, 2004. 128 с.

9. Лукіна Т. О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні: монографія. К.: Вид-во НАДУ, 2004. 292 с.

10. Ляшенко О. І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти. *Педагогіка і психологія*. № 1. 2005. С. 5–12.

11. Науменко С. О. Діагностичне оцінювання результатів навчання учнів як інструмент забезпечення якості загальної середньої освіти / С.О. Науменко, С. Г. Головка Анотовані результати науководослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2021 рік. Київ : Педагогічна думка, 2021. С. 102–103.

**ТЕОРЕТИЗАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ
НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ
В ОБСТАВИНАХ ВОЄННОГО СТАНУ**

ЖОРНОВА Ольга, доктор педагогічних наук, професор
Київської муніципальної академії музики ім. Р. М. Глієра
м. Київ, Україна

ORCID: 0000-0002-3004-6590

ЖОРНОВА Олена, доктор педагогічних наук, професор
Київської муніципальної академії музики ім. Р. М. Глієра
м. Київ, Україна

ORCID: 0000-0001-6141-9786

Анотація. Дослідження виконано в межах дискурсивного підходу. Методологія роботи ґрунтується на аналізі, порівнянні та узагальненні експертних інтерв'ю, а також продуктів усного мовлення і письмових висловлювань учасників освітнього процесу. У роботі охарактеризовано нові типи соціальності в спільноті науково-педагогічних працівників. Проблемно-тематичне поле аналізу їхнього професійного розвитку в науково-експертних практиках розширено за допомогою дискурсивного підходу. Це дало змогу отримати альтернативні дослідницькі інтерпретації професійного розвитку через встановлення рівня узгодженості концептів.

Ключові слова: вища освіта, концептуальні ідеї, відкрита наука, дискурсивний підхід до професійного розвитку.

Abstract. The research was conducted within the framework of a discursive approach. The methodology is based on the analysis, comparison, and generalization of expert interviews, as well as the oral and written statements of participants in the educational process. The paper describes new types of sociality within the community of research and teaching staff. The problem-thematic field for analyzing their



professional development in scientific and expert practices was expanded using a discursive approach. This made it possible to obtain alternative research interpretations of professional development by establishing the level of conceptual consistency.

Keywords: higher education, conceptual ideas, open science, discursive approach to professional development.

Вступ. Концепції професійного розвитку більше за інші формати наукового знання відбивають культурно-специфічне ставлення до фактів, процесів і феноменів, а також суспільних відносин. Причинами є державні політичні, економічні, соціокультурні інтереси на національному рівні, втілені в державній політиці у сфері професійного розвитку працівників, партнерські відносини між ЗВО і бізнесом як роботодавцем, орієнтованим на регіональні ринки праці, а також активність транснаціональних центрів професійної досконалості. Це позначається на професійній діяльності – в аналогічних професійно зорієнтованих ситуаціях можуть бути у виразненні набори фахових компетентностей та особистісних якостей фахівців, визнаних необхідними для її здійснення. Для прикладу, за вимогами професійного стандарту на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» першість надана вмінню розробляти робочі програми з навчальної дисципліни (далі – РП) [1]. Проте, недоліки РП сприймаються топ-менеджментом не так гостро, як невідповідність показникам, від яких залежить рейтинг ЗВО.

Мета публікації – для альтернативних дослідницьких інтерпретацій в науково-експертних практиках результатів професійного розвитку визначити проблемно-тематичне поле теоретизації та методологію дослідження феномену в обставинах воєнного стану.

Основна частина. Довготривале перебування держави і суспільства в обставинах воєнного стану обумовило суперечливі тенденції у різних секторах економіки і сегментах ринку праці, які позначились на освіті. Суперечливість у



виробничій сфері згенерувала полярні тенденції у вищій освіті, котрі ми узагальнюємо терміном «економіка виживання» [2].

Водночас тенденції відкритої науки, які набули статусу мейстріму в довоєнні часи [3-9], гальмуються із об'єктивних причин. Оприлюднення відкритих даних під час війни може становити загрозу національній та регіональній безпеці, обороноздатності країни. Науковці враховують як об'єктивні обмеження, так і особливості поводження з інформацією у формі відкритих даних та активне еволюціонування цього процесу за надзвичайних обставин.

Осмислення професійного розвитку також потребує контекстуально орієнтованих підходів, відходу від загальних поглядів, відмови від рекомендацій і досвіду країн із високим рівнем доходу. Натомість, необхідно акцентувати увагу на таких сторонах процесу, як калькуляція витрат, безпечна логістика, надійне укриття, режим роботи й відпочинку за нескінченних нічних повітряних нальотів, міграція, ін. Але більше за все – на гуманістично-світоглядних складових професії при перебуванні в центрі жорсткого насилля, зростання конфліктів, авторитарних імперативів та недотримання прав на здоров'я і життя здобувачів, викладачів, їхніх родин.

Професійний розвиток як соціальна взаємодія через освоєння та виконання професійно-освітньої та трудової діяльності у часопросторі професії змінює психіку й тягне нові психічні утворення. Водночас війна й перебування в стані загроз життю тягне виникнення й швидке нагромадження нового досвіду при постійній активізації захисних механізмів організму. Погіршення соціально-економічних умов та економічні труднощі впливають на здоров'я, якість здійснення професійних обов'язків, мотивацію до самовдосконалення та самореалізацію в професії – з однієї сторони.

З іншої – трансформації в соціальній структурі суспільства. Її наслідки позначають і структуру НПП в вітчизняних ЗВО. Можна виокремити



щонайменше чотири типи соціальних груп: перебували і працюють лише в Україні в прифронтових і прирівняних до них областях; перебували і працюють в Україні в тилкових областях; перебували і працювали за кордоном а нині – в Україні; перебувають за кордоном. Деякі соціальні групи зіткнулися з більшими проблемами, ніж інші. Групи мають різні цілі повсякденного життя, які впливають на професійний розвиток через витрачений/збережений ресурс: психологічний, фізичний, соціальний, фінансовий, ін.

Структурування професійного розвитку в несхожих умовах професійної діяльності – це виклик не тільки для науки, але й експертного середовища. Визначення критеріїв результативності та якості професійного розвитку, коли не узгоджено ідеальну модель професійного мислення: для вітчизняної освіти в розпал війни пріоритетним є викладання офлайн у прифронтових регіонах із систематичними повітряними тривогами, укриттями, руйнуваннями й жертвами чи з-за кордону онлайн у комфортних умовах без загроз життю?, – це складне питання. Проте його розв'язання увиразнює ключові напрями дослідження – представники різних соціальних груп будуть описувати цільові орієнтації та очікувані результати професійного розвитку із вживанням несхожих/протилежних сенсоутворювальних дескрипторів. Блекаут, повітряна тривога, відбій повітряної тривоги, укриття, БПЛА, КАБи, загроза балістики, оголошено траур та ін. слова й вислови не увійшли до активного лексикону одних і стали провідними – для інших, формуючи конраверзні дискурси, напрями докладання зусиль у здійсненні професійних обов'язків.

Важливо й необхідно збалансовувати професійні, соціальні, економічні та психологічні цілі професійного розвитку.

Отож, професійний розвиток в обставинах війни постає міждисциплінарним феноменом, який заснований «економікою виживання», «травмами бідності» (А. Лернер), структурною травмою відсутності (Д. ЛаКапрі). Наукове осмислення феномену та інструктивно-методичне



забезпечення перебігу професійного розвитку на цей час відбувається вельми активно. Проте наявна література досліджує його насамперед як психолого-педагогічний, професійно-педагогічний та соціокультурний процес. Для повноти цілісного уявлення варто враховувати як нематеріальні виміри, так і матеріальні ресурси, а також зміни в типах соціальності науково-педагогічних працівників (далі – НПП).

Дискурс та соціальне навантаження мовної діяльності як нечасткової, неіндивідуальної, спільної для людей досліджені з позицій соціального і культурного інструментів багатьма науковцями. Так, зміни дискурсу зумовлюють зміни в громадському житті [10]; роль дискурсу в класі впливає на результати навчання [11]. Тексти (практики) дискурсивних спільнот перетворюють індивідуальну поведінку, інтерпретацію навчальних/трудова функцій, механізми формування мисленнєвих схем, ін. Через тексти відбувається ітеративність як послідовне наближення до іншого сенсу, навіть якщо це усвідомлюють [12]. А власне дискурс постає репертуаром інтерпретацій з функцією дискурсивно-інструментального втручання в індивідуальні дискурси [13]. Нами питання дискурсу досліджувались у контексті включення індивіда в суспільні відносини, активізації його як суб'єкта прийняття рішень, підвищення рівня суб'єктності. Також ми звернули увагу на дискурс як інструмент: викривлення реальності [14-16], визначення меж соціальної та культурної ідентичності, зокрема на кейсі Парламенту України.

Професійний розвиток зазвичай осмислений, описаний і сконцентрований навколо опорного концепту. Саме він створює загальний контекст через підтвердження належності до провідної тенденції професійного розвитку з усіх можливих, відтворює особливості процесу та моделі. Також концепт засновує цільові орієнтації та очікувані результати. А дескриптори розкривають сутність, контент, критерії та показники феномену. І все здійснюється в ході розгортання дискурсу.



Сконструювати дискурс для розв'язання професійної задачі цілком можливо. Проте варто враховувати кількість цільових груп із різними структурами повсякденної професійної діяльності. Кожна з них потребуватиме особливого дискурсу та концептуальної ідеї для професійного розвитку. Для порівняння: культурно-специфічні значення, смисли й цінності професійного розвитку викладачів, які здійснюють професійну діяльність в Україні, а перебувають у прифронтових і тилкових областях, та викладачів, які працевлаштовані за фахом в Україні, а перебувають у європейському регіоні, будуть схожими, проте не однаковими. А щодо інших регіонів, які не увійшли до Європейського простору вищої освіти, то ситуація є значно складнішою. Інкультурація осіб, які перебувають під захистом держави-надавача тимчасового захисту, цілеспрямовано відбувається із високим рівнем мотивації, підтвердженням ззовні грошовими виплатами чи покараннями їх припинення впродовж майже чотирьох років. Дискурс, концептуальні ідеї, концепти та дескриптори професійного розвитку, які розраховані на вітчизняного викладача з цілями збереження життя під обстрілами, будуть переформатовані відповідно до несхожих задач працевлаштування за фахом у іншій країні.

Отже, в цій публікації ми розуміємо під професійним розвитком здійснюваний у часопросторі професії неперервний процес удосконалення всіх складових професійної діяльності викладачів, необхідних для досягнення здобувачами програмних результатів навчання. Його результативність залежить від актуальності змісту й рівня заходів, спрямованих на акомодацию досвіду та адаптацію викладача до змінюваних суспільних уявлень про якість вищої освіти, які втілені в концептуальних ідеях.

Концептуальні ідеї, що віддзеркалюють різні аспекти національної політики в освіті, філософію й стратегію ЗВО, контент, рівень, очікувані результати заходів із професійного розвитку, постають глибинними механізмами створення/прирощування знання про якість освіти, навчання й

викладання, образ суспільного майбутнього.

Методологія дослідження реалізує ідею в ході науково-експертних практик посилити наукове сприяння професійному розвитку НПП через узгодженість концептів у різних текстах, концептів із вжитими сенсоутворювальними дескрипторами в конкретному тексті. ін.

Логіка та дизайн дослідження є такими:

1. Концептуалізуємо професійний розвиток НПП в ЗВО, застосовуючи авторську аналітичну рамку. За її допомогою ми генеруємо концепти та дескриптори різних напрямів докладання зусиль для забезпечення якості вищої освіти як провідної мети ЗВО. Також для ефективності науково-експертної практики наводимо конкретний приклад (не)узгодженості концептів; пояснюємо причини (не)узгодженості концептів, серед яких звертаємо увагу на систематичність моніторингу професійного розвитку як динаміки стану/зрізу результатів та сформованість у викладачів уявлень про досягнення якості освіти.

Встановлюємо рівні узгодженості концептів у текстах: стратегії ЗВО, цільовому спрямуванні внутрішньої системи забезпечення якості освіти та очікуваних результатах професійного розвитку викладачів, які представлені в матеріалах самооцінювання діяльності ЗВО. Критеріями якості освіти слугують матеріали НАЗЯВО.

Дії авторів як наукових експертів відповідно до рамки: генерування концептів та дескрипторів; встановлення (не)узгодженості концептів, дескрипторів; визначення рівня (не)узгодженості концептів, дескрипторів; наведення прикладу (не)узгодженості концептів; встановлення причини (не)узгодженості концептів; встановлення (не)систематичності моніторингу професійного розвитку як динаміки стану/зрізу результатів; характеризування сформованості у викладачів уявлень про досягнення якості освіти.

2. Систематизуємо тексти, відібрані для вивчення, за рівнями відповідно



до складності концептів та належності до варіанту цільового спрямування професійного розвитку,. Всі тексти є оригінальними зразками, які належать до однієї мови (державної), педагогічного, (професійно-) наукового й академічного жанрів і періоду з 2023 р. до цього часу.

3. Характеризуємо отримані результати. та пояснюємо їх.

Результати.

1. Рівні узгодженості концептів у текстах такі: неузгоджені між собою концепти, що посилює об'єктивні суперечності освітньої реальності в обставинах війни; узгоджені між собою концепти безпосередньо/опосередковано, що уможлиблює досягнення запланованих результатів професійного розвитку та уможлиблює досягнення якості освіти без суттєвих недоліків; узгоджені між собою концепти безпосередньо що уможлиблює досягнення запланованих результатів професійного розвитку та уможлиблює досягнення високого рівня якості освіти.

Відповідно до них описуємо три рівня розв'язання суперечностей професійного розвитку НПП:

Базовий – це найпростіший рівень, концепти й дескриптори лише описують континуум проблематики професійного розвитку, не пояснюючи логіку та перспективи. Вони містять кон'юнктурний набір контентів і характеристик, усталені, поширені, затребувані зовнішніми структурами забезпечення якості вищої освіти тощо.

Наприклад, концепт стратегії ЗВО (далі – стратегії) інтернаціоналізація не представлений більше ніде: ні як методологічний підхід, ні як його наукове осмислення викладачами в публікаціях, ні в тематиці методологічних семінарів, доповідях на засіданнях вчених рад чи структурних підрозділів, ін. – в будь-якому форматі.

Поширені причини переважання цих концептів – це штучне збільшення ваги неінституційних чинників професійного розвитку в порівнянні з

інституційними. В таких ЗВО публікація в Скопусі так і залишається цілком особистою справою, «на розсуд» і «комерційні навички» викладача при тому, що показники йдуть на користь і ЗВО в цілому, й топ-менеджменту зокрема.

Професійний розвиток і стратегії ЗВО не утворюють єдину категоріальну систему – вони центровані різними ідеями, реалізують підходи, які не є самими ефективними для досягнення очікуваних результатів. Це увиразнено в усіх напрямках діяльності – не тільки в професійному розвитку. Навіть під новітніми методами викладання в матеріалах самооцінювання виписані ті, які відомі з минулого століття.

Професійний розвиток не спостережний і як динаміка стану, лише як зріз результатів. Він стає, більшою мірою, проблемою індивідуальною. Також і уявлення про досягнення якості освіти сформовані на рівні індивідуальних зусиль викладача. Суперечності професійного розвитку в обставинах війни зведені до спроможності протистояти ризикам одноосібно. А втім, реалізація професійного розвитку в такому форматі хоч і спрощує поняття якості освіти, проте спроможна забезпечити результати відповідно до поточної ситуації й запитів ЗВО.

Основний – це достатній рівень, репрезентований складним конгломератом узгодженості концептів різних напрямів докладання зусиль, цільового спрямування й результатів професійної підготовки. Концепти увиразнюють, а дескриптори описують континуум проблематики професійного розвитку, пояснюють логіку та перспективи.

Наприклад, той же концепт **інтернаціоналізація** буде зустрічатись, як правило, в протоколах ректорату, тематиці методологічних семінарів, на засіданнях вчених рад чи структурних підрозділів. Проте він ніде не зустрічається на рівні професійної підготовки викладачів до інтернаціоналізації вищої освіти.

Професійний розвиток також не спостережний як динаміка стану, лише як



зріз результатів. Але він стає, більшою мірою, проблемою груповою (структурного підрозділу), ніж індивідуальною. Діапазон інструментів для об'єднання спільних зусиль стає ширшим – спільні проєкти, гранти, наукові дослідження, публікації, ін.

Це цілком припустимий рівень цільового осмислення професійного розвитку, пов'язаний зі сталим розвитком громади, ЗВО, регіону, регіонального бізнесу та ін. Він, як правило, містить аспект долучення ЗВО до всебічного захисту ВПО, вразливих верств, підвищення кваліфікації людей з низьким рівнем кваліфікації в громаді. Професійний розвиток в таких ЗВО підтриманий точковими заохоченнями із нематеріальними та матеріальними стимулами, які не є комплексними, можуть враховувати лише пріоритетні заходи/показники, які є показовими для рейтингування ЗВО.

В матеріалах професійного розвитку наявні дискурси з концептами, які тільки частково є інноваційними в науковому розумінні, а більше – популярні в колах, що утворюють систему зовнішнього оцінювання якості освіти. Така політика щодо професійного розвитку НПП є середнього рівня.

Чинники, які впливають на такий стан: інституційна спроможність ЗВО й громади забезпечити належний рівень підтримки професійного розвитку всім цільовим групам; сталість економічного, соціокультурного та освітньо-просвітницького розвитку ЗВО та громади, які нетотожні на теренах країни з воєнним станом; усвідомлення на місцевому рівні важливості політики щодо професійного розвитку, її наявність та постійне вдосконалення.

Уявлення про досягнення якості освіти сформовані на рівні групових зусиль структурного підрозділу та внутрішньої системи забезпечення якості освіти,

Еталонний – найскладніший рівень розв'язання суперечностей професійного розвитку НПП для топ-менеджменту, проте найлегший для опису науковими експертами. Більшість концептів і дескрипторів усіх аналізованих

текстів узгоджені.

Наприклад, в стратегії також наявний концепт *інтернаціоналізації*. В матеріалах підрозділів, які складають внутрішню систему забезпечення якості освіти, застосовано дескриптори, які безпосередньо стосуються саме інтернаціоналізації: міжнародна науково-дослідна та освітня міжнародна діяльність, академічна мобільність НПП, порівняння результатів викладання й навчання та якості освітніх послуг із даними вітчизняних та зарубіжних ЗВО.

Інші структурні підрозділи відповідно до функцій застосовують такі дескриптори: міжнародний ринок освітніх послуг, міжнародний маркетинг освітніх установ, масові відкриті онлайн програми, інтелектуальна міграція. Цільове спрямування та очікувані результати професійного розвитку в форматі інтернаціоналізації як стратегічному напрямі ЗВО будуть орієнтовані на комерціалізацію освітніх послуг, експорт наукових ресурсів, міждержавну інтелектуальну та трудову міграції, а головне - підготовку до них викладачів. Саме в таких ЗВО спостерігаємо наростання в освітньому дискурсі не тільки актуальних, але й інноваційних (в значенні – винайдених науковцями цього ЗВО), спрямованих у майбутнє концептів. Ці ЗВО вважатимемо з освітньою політикою щодо професійного розвитку НПП вищого рівня.

Причини цього рівня узгодженості концептів варто аналізувати в кількох площинах. Актуальними стають питання впорядкованості та планування (а також плановості) в ЗВО, з одного боку, професіоналізму, відкритості, самоврядності, самокритики, з іншого.

Як показує аналіз даних, найбільш вдалі й перспективні рішення щодо професійного розвитку викладачів наявні там, де є усталені партнерські стосунки між ЗВО і владою, бізнесом, громадою. Вони стосуються реального сектору економіки, промислових екосистем, пошуку рішень для подолання глобальних проблем, наприклад, зміни клімату, цифровізації виробництва чи освітньої реальності, використання штучного інтелекту та ін.



Професійний розвиток в таких ЗВО підтриманий системою заохочення із нематеріальними та матеріальними стимулами. Чим більш детальною вона постає, тим більше здобутків у ЗВО за цим напрямом. Відомо, що публікація в Scopus є досить витратною, так само як і «безкоштовні публікації» у вітчизняних часописах групи Б. Автори неодноразово отримували від редакцій таких часописів «пропозиції» щодо грошових внесків.

Моніторинг професійного розвитку як динаміки стану відбувається хаотично, а зрізу результатів – систематично.

Уявлення про досягнення якості освіти сформовані на кількох рівнях: групових зусиль структурного підрозділу; внутрішньої системи забезпечення якості освіти; топ-менеджменту; допоміжного персоналу; активної співпраці з вітчизняними та зарубіжними структурами зовнішніх системам забезпечення якості освіти.

2. Тексти, відібрані для вивчення, стали підтвердженням не стільки необхідності покращення писемного модусу задумів професійного розвитку, скільки свідченням відсутності у ЗВО єдиних критеріїв для визначення його динаміки в процесі перебігу. Зокрема у відкритому доступі відсутні матеріали, які засвідчують їх наявність. І хоча за результатами фокус-груп та інтерв'ю, експертних обговорень робимо висновок про якісні і саморефлексію (самооцінювання), і взаємовідвідування занять викладачами, а матеріали не є зобов'язувальними, їхня ґрунтовність залишається прихованою.

2.1. Цілі й результати освітньої діяльності в стратегіях ЗВО не корелюють із цілями й результатами професійного розвитку НПП, внутрішньої та зовнішньої систем забезпечення якості освіти. Мало звернено уваги на дескриптори, які описують заплановані результати та які повинні бути комплементарними, а не суперечливими, щодо концептів. Їхня одночасна дія мусить утворювати нову ознаку професійного розвитку викладача, а не суперечність, яка потребуватиме додаткових дій для її вирішення.



Наприклад, заявлена в стратегії *інтернаціоналізація* безпосередньо не може бути досягнута через саморозвиток НПП в галузі штучного інтелекту. Варто було б при відстеженні професійного розвитку додати компетентності викладача в галузі міжнародного бізнесу освітніх послуг, академічних та дослідницьких контактів в Європі; доступу до мережі спеціальних програм і семінарів; членство в міжнародних професійних об'єднаннях, визнання процедур ліцензування і сертифікації професійних послуг, ін.

В усіх проаналізованих матеріалах самооцінювання є концепти: (освітні) втрати (хоча з початком війни слід говорити про її деструктивні наслідки для освіти), дистанційності (викладання й навчання), цифровізації, інклюзії, академічної доброчесності, ін. Можна говорити про концепти, які складають опору для якості вищої освіти.

2.2. На всіх рівнях професійний розвиток відбувається у засіб інтеграції формальної, неформально та інформальної освіти з різною мірою їх збалансованості. Думаємо, що це є внутрішнім спільним базисом запобігання ризикам від об'єктивного чи суб'єктивного обмеження контенту професійного розвитку.

При тому, що інтеграція формальної, неформальної та неформальної освіти заснована на різних цілях та очікуваних результатах відповідно до індивідуальних НПП персоналу та корпоративних запитів та установ, які реалізують формат освіти, особисте зростання викладача та професійної спільноти в динаміці відсутні не тільки на рівні цілей, але й дескрипторів, концептів і ідей.

3. Відповідно до рівня розв'язання суперечностей професійного розвитку НПП можна вести мову про рівні концептів, які спроможні забезпечити очікувані результати та якість освіти.. Ранжуємо їх від первинного рівня – до вищого.

3.1. **Опорні концепти** складають основу для осмислення професійного



розвитку і якості освіти, вони наявні на всіх рівнях, знання, сформовані ними є базовими.

Як правило, більшість знань фіксується в однотипних видах текстів із дескрипторами, які описують «професійний розвиток», «професійні концепції розвитку», «практику професійного розвитку» в цілому. Вони формують поширену парадигму про особливості й відміни якісної/неякісної освіти та ефективних чи неефективних в обставинах війни викладання й навчання.

Уразливість її в тому, що вона може бути сформульована тільки із вторинними ознаками якості як «підготовка фахівців, здатних успішно працювати за фахом». База знань буде сформована, проте повною для осмислення якості освіти її не можна визнати. Зокрема припустима відсутність таких ознак якості освіти, як спроможність здобувача брати участь у наукових дослідженнях, його спрямованість на постійний саморозвиток у професії, осмислення ним відповідності наявних компетентностей перманентно оновленим вимогам економіки, ін.

Концепти постають психологічно нескладними для сприйняття й засвоєння, стосуються позначеної предметності, ситуації чи конкретного кейсу та не потребують відтворення інформації при повторному її сприйманні. Цільове спрямування у професійному розвитку персоналу – досягнути задовільного рівня, чим забезпечити виконання нормативної посадової функції. Основна ж функція таких концептів – при мінімальному ресурсі забезпечити якість освіти.

Рівень формування уявлень про суть, цілі, підходи, напрями, інструменти методи та форми, придатні для досягнення якості освіти *індивідуальними зусиллями викладача* та схематизований до межі задовільного стану.

3.2. Багатовимірні концепти характеризують багаторівневі виміри якості освіти і належать до другого рівня. Він формується знаннями різних наук, які безпосередньо досліджують когнітивні процеси, ментальні одиниці в різних



галузях пізнання. Знання, засновані на нових концептах, можуть бути і не систематизованими, якщо здобуті в інформальній освіті.

Відміна від попереднього рівня в тому, що професійний розвиток категоризований концептуальними ідеями з регіональними та національними особливостями. Концепції, поняття та стратегії зосереджені на результатах, які відтворені концептами: конкурентність, конкурентоспроможність, зворотний зв'язок (від усіх стейкхолдерів), переваги, самоврядність, суб'єктність, автономність, ін. і є гнучкими репрезентативними одиницями, які постають більш складною версією якості освіти. Її осмислення для сприяння професійному розвитку викладачів й представлення їм було скоординовано, а також узгоджено з іншими ініціативами й активностями, що передбачають взаємодію різних зацікавлених сторін: адміністрації, влади, ОТГ, бізнесу, НГО, та ін.

Концепти постають психологічно складними для сприйняття, розуміння, відтворення й застосування, оскільки стосуються численних феноменів, процесів, ситуацій, кейсів. Наприклад, *самоврядність* чи *суб'єктність*. Концепт та дескриптори потребують їхнього розкриття через репродуктивні, продуктивні та експериментально-пошукові дії; набір кейсів для аналізу; практику реалізації феноменів у різних напрямках забезпечення якості освіти.

Цільове спрямування професійного розвитку на такому рівні використання концептів і дескрипторів – досягти стабільно високого рівня за допомоги стійкої внутрішньої системи забезпечення якості освіти, яка, як правило, не викликає зауваження експертів.

Основна функція таких концептів – диференціювати ризики при викладанні й навчанні в обставинах війни та забезпечити якість освіти через лідерство, самоврядність, відповідальність у добу екстремального насилля й загроз життю.

Менше приділено уваги тим концептам, які не сприяють осмисленню



реальної ситуації, а відволікають від неї.

Рівень формування уявлень про суть, цілі, підходи, напрями, інструменти методи та форми у НПП скоординовано відповідно до ефективності функціонування **внутрішньої системи забезпечення якості освіти**, що фокусує увагу на докладанні колективних корпоративних зусиль.

3.3. Третій рівень формується знаннями про якість освіти, заснованими концептами – репрезентантами незвичних ідей, кейсів і брендів професійного розвитку впізнаваності (наукових/профільних шкіл авторських брендів, ін.), престижу, унікальності, переінакшення (критеріїв якості, майстерності, ефективності), суб'єктності (НПП, здобувачів і – винятково – топ-менеджменту(!), пролонгованості (результатів у часі), ін. Це спеціальна парадигма концептуальних знань, які утворюють концептуальну систему з певною рамкою – мета буде досягнута за концептуальними підсистемами різних галузей знання. Дескрипторами описані і функціонально ранжовані ризики, що показово тільки для цього рівня: (професійного) вигорання, ізольованості (інституцій та процесів), (управлінських) рішень як шкіл, недоліків, ін.

Рівень формування уявлень про якість конкурентоспроможної освіти пов'язаний більшою мірою з лідерством, критичним мисленням, креативністю й відповідальністю за наслідки впровадження інновацій, чим із функціоналом викладача. Реалізується через активну співпрацю з **зовнішніми системами забезпечення якості освіти**.

Гнучкість мислення при гарантуванні високої якості освіти забезпечують концепти, які показують на множинні феномени, процеси, ситуації, кейси, фокусуючи увагу на потенційних можливостях, латентних, непізнаних перспективах. Концепти складні не лише психологічно, вони індивідуальні для осмислення й відтворення. Потребують їхнього розкриття через евристичні, науково-дослідницькі, експериментально-пошукові дії. Цільове спрямування – досягти конкурентоспроможності й лідерства в освіті.

Інтерпретація

1. Ключове значення для розуміння професійного розвитку в обставинах війни мають Стратегія ЗВО (дата її створення - до війни, у війну, оновлена через війну, не оновлена з довоєнних часів, ін), яка деталізована в Положенні про внутрішню систему забезпечення якості освіти та матеріалах професійного розвитку НПП. Вони стають засадами для визначення способу вирішення суперечностей досягнення якості освіти у війну: індивідуальними зусиллями викладача через посилення спроможності протистояти ризикам одноосібно; розбудовою та посиленням внутрішньої системи забезпечення якості освіти; активною співпрацею з зовнішніми системами забезпечення якості освіти.

Часта трансформація зовнішніх і внутрішніх виробничих структур тягне змушені нововведення в ЗВО для відповідності процесу підготовки фахівців ринку праці. З цією метою в обставинах війни ЗВО активно переформатують складники у базовій трихотомії «ринкова структура – ринкова поведінка і стратегія суб'єкта – результативність» на трихотомію «структура виживання – поведінка і стратегія виживання – результативність як спосіб виживання». Це слугує свідченням здатності топ-менеджменту українських ЗВО оперативно використовувати внутрішні (систему забезпечення якості освіти, процедурні та процесуальні стратегії управління ризиками, професійний досвід, особистісні особливості, якості, характеристики персоналу) і зовнішні (систему забезпечення якості освіти, професійні інструменти, співпрацю й партнерські взаємодії з бізнесом, ОТГ, ін.) ресурси та контролювати ризики під час виконання професійних завдань.

Нестача ресурсів у ЗВО, нашарована на високопрофесійну та низькокваліфіковану міграції, а також різке зростання попиту на кваліфіковану робочу силу спонукають до застосування комбінованих підходів для професійного розвитку НПП: в формальній, неформальній, інформальній освіті. Переважання того чи іншого способу професійного розвитку ускладнює його



моніторинг, що зменшує якість, диверсифікує цільові спрямування й позначається на очікуваних результатах.

2. Зіставлення варіантів цільового спрямування професійного розвитку, а також спільнот, які здійснюють професійний розвиток у несхожих обставинах, свідчить про неподібність внутрішньої динаміки змін у них. Процеси, генетично пов'язані між собою та обумовлені війною, економікою виживання, міграцією, мобілізацією, ін., викликають супутні зміни в інших процесах. При генетичній подібності походження процесів, вони різні за функціональними, структурними, якісними складниками професійного розвитку.

Складники відповідно до типів соціальності:

- функціональні нові культурні практики мирного повсякдення, чуже соціокультурне підґрунтя власного соціального життя й соціальної позиції в культурі, прагнення скорішої інкультурації в нове соціокультурне середовище з подальшими перспективами працевлаштування за кордоном **vs** практики виживання й викладання в обставинах довготривалого виснаження ресурсів;

- структурні з несхожими мотиваційним, діяльнісним та когнітивним рівнями: формування цілісної культурно-мовної особистості та/або професійної мовної особистості в умовах іншомовного соціокультурного середовища **vs** професійний дискурс співвідноситься зі структурою воєнного повсякдення (повітряна тривога, відбій повітряної тривоги, укриття, хвилина мовчання, блекаут, КАБи, загроза балістики ін.);

- якісні (на прикладі картин світу різного ступеня складності): від наукової з переважанням соціокультурної поліфункціональності (змінені/ускладнені соціальні й культурні ідентичності: викладаю за вимогами українського законодавства, паралельно опановую законодавство іншої країни та готуюсь до викладання за іншими стандартами) до **vs** багатовимірності свідомості у концептуальній картині світу (концептуалізація професійної діяльності в умовах незмінних соціальної й культурної ідентичності, освітнього



та реального професійного спілкування під час війни).

Зміни в індивідуальному/груповому досвідах у контексті пертурбацій у повсякденні відрізняють мотиви й потреби в професійному розвитку груп із різними типами соціальності. Це спостерігали і в попередніх розвідках. Професійний розвиток НПП без урахування типів соціальності, орієнтований на удаваного середньостатистичного викладача, який проживає й викладає деінде, не буде мати ефективність для відновлення України.

Висновки. Безпека суспільства висунула вимогу до об'єктивного висвітлення процесів на теренах України. Дослідження представляє більш високий рівень осмислення професійного розвитку викладачів, зокрема через концепти, дескриптори, деталізацію нових типів соціальності в спільноті НПП, сприяє розумінню та повній видимості всього, що відбувається в ній.

Аналіз суперечностей у професійному розвитку, а також динаміка змін у різних проявах генетично взаємопов'язаних явищ, сформують цілісне розумінням про вищу освіту, яка чинить спротив військовій агресії.

Дискурсивний підхід до теоретизації результатів професійного розвитку науково-педагогічних працівників в обставинах воєнного стану більшою мірою відповідає потребам осмислити вищу освіту, професійний розвиток як альтернативні дослідницькі підходи до інтерпретації науково-експертних практик.

Заперечення об'єктивних основ сучасного розвитку вищої освіти, що може виражатися у неприйнятності факту виникнення нових типів соціальності в спільноті НПП, приведе до повної втрати професійною спільнотою контролю над їхнім професійним розвитком для цілей відновлення України. Необхідна система педагогічного контролю та оцінювання професійних досягнень із урахуванням нових типів соціальності в спільноті НПП. Вона повинна об'єктивно враховувати соціальну природу всіх груп, не приховуючи їхні суперечливі формати: працюють в Україні, перебуваючи закордоном, і не



планують повертатися в Україну; працюють в Україні, але будуть виїжджати після припинення воєнного стану; працювали й планують працювати в Україні.

Для професійного розвитку в обставинах війни необхідно посилити внутрішній моніторинг динаміки змін у професійному розвитку НПП. Його підтвердженням будуть програма, інструментарій, збір та обробка результатів, інтерпретація результатів, підготовка висновків, рекомендацій, аналітичного звіту за результатами внутрішнього моніторингу, а також – довідки на педагогічну раду, накази про результати професійного розвитку НПП в обставинах війни. Ці заходи не є тотожними заходам із накопичення інформації про досягнення в професійній діяльності НПП за п'ять років.

Подальші напрями досліджень при тому, що суперечності при осмисленні якості освіти не мають вичерпного розв'язання, важливо зосередити на вивченні внутрішніх та зовнішніх проявів соціальності в спільноті НПП як причин та перешкод для якісної вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти». URL: <https://surl.li/qdnfft>
2. Жорнова Ольга. Новочасні атрибути виробництва та особливості професійної підготовки студентів технічних університетів. *Вища школа*. № 1. 2009. С. 67-75.
3. Zhornova Olha, Zhornova Olena. University Teaching Staff Training for Application of Informational-Communication Technology (ICT). *DisCo New technologies and media literacy education: 8th conference reader DisCo*; Jan Beseda and Zbynik Machat (ed.). 2013, P. 232-235.
4. Zhornova Olha, Zhornova Olena What are the prospects of e-learning in Ukraine? Pilot study of a lecturer's endeavor to promote elearning *DisCo Media literacy education from pupils to lifelong learning: 9th international conference*. 2014, P. 184-196.



5. Zhornova Olha, Zhornova Olena The main challenges to open educational resources in Ukrainian contex. *DisCo: Open educationas a way to a knowledge society : 12th conference*; reader / Jan Beseda (Eds.). Centre for Higher Education Studies, Prague. 2017, P. 93-116.
6. Zhornova Olha, Zhornova Olena Open educational resources in Ukraine. *Proceedings of the International Conference on European Dimensions of Sustainable Development*, April 23-24, 2019. Kyiv: NUFT, 2019. P. 88-89.
7. Zhornova O., Zhornova O., Lut, K., & Romanenko, A. Implementation of open science principles in educational research: seen through the prism of teachers' engagement in data exchange.. *International Journal of Instruction*, 16(2), 2023. P. 145-160. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/44802/1/A_Romanenko_iji_2023_2_9_FMMH.pdf
8. Zhornova O., Zhornova O., Lut, K., & Romanenko, A Zhornova O., Zhornova O., Lut, K., & Romanenko A . Readiness of university teachers to participate in empirical data exchange: pilot study in ukraine *Ad Alta*. Vol. 11, Issue 02 (11/02), 2021. P. 217-222.. DOI:10.33543/1102217222
9. Жорнова Олена, Жорнова Ольга Перспективи запровадження інновацій в освітні дослідження (на прикладі гармонізації досвіду обміну даними) (ISSN 2786-5487 online). *Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній заклад середньої освіти доуніверситетська підготовка – заклад вищої освіти /Actual problems in the system of education: general secondary education institution – pre-university training – higher education institution*. №1, 202, С. 154-156.
10. Fairclough N., Wodak R., Mulderrig J. Critical Discourse Analysis. *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*, Vol. 2, 1997, P. 258-284. DOI:10.4135/9781446289068.n17
11. Nystrand M. Research on the role of classroom discourse as it affects reading comprehension : National Council of Teachers of English. *Research in the Teaching of English*, Vol. 40 (4). 2006, P. 392 - 412 DOI: 10.58680/rte20065107
12. James E. Porter Intertextuality and the Discourse Community, 2009, P. 34-47. Published online: 21 May DOI: <https://doi.org/10.1080/07350198609359131>



13. Jørgensen M. W., Phillips L. Discourse Analysis as Theory and Method. *SAGE Publications Ltd., London*, 2002. P. 1-23. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781849208871>
14. Жорнова, Ольга, Жорнова Олена Дискурс модернізації освіти: чи впізнана освітня реальність? *Вища школа*. № 1. 2012, С. 32-42.
15. Жорнова Ольга, Жорнова Олена Можлива дискримінація як проблема громадянського суспільства, або про те, чи будити сплячого собаку в контексті «celebrate diversity». *Громадський простір*. 2017. URL: <https://surl.lu/taqabv>
16. Жорнова Ольга, Жорнова Олена. Хронотоп парламенту України: від драми безіменного автора чи стихійного нещастя – до соціокультурного проекту. *Громадський простір*. 2017. URL: <https://surl.li/drfoqr.- ukr>

ЯКІСТЬ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІДКРИТОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

ІЛІЙЧУК Любомира, кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри початкової освіти та освітніх інновацій

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

м. Івано-Франківськ, Україна

ORCID ID: 0000-0003-4274-6903

Анотація. У статті здійснено комплексний аналіз наукових підходів до трактування категорії «якість освіти» через призму шести міждисциплінарних напрямів дослідження: термінологічно-поняттєвого, філософського, теоретико-концептуального, методичного, управлінського та історико-порівняльного. Обґрунтовано авторське розуміння концепту «якість вищої педагогічної освіти», виокремлено та охарактеризовано основні її складники, до яких віднесено: якість змісту, якість процесу, якість ресурсного забезпечення, якість управління та якість результату. Зауважено, що відкрите освітнє середовище визначає нові параметри якості вищої педагогічної освіти, забезпечує її гнучкість, доступність, варіативність і здатність до інноваційного оновлення.

Ключові слова: якість, якість освіти, якість вищої педагогічної освіти, відкрите освітнє середовище, освітній простір.

Abstract. The article provides a comprehensive analysis of scientific approaches to interpreting the category of «quality of education» through the prism of six interdisciplinary areas of research: terminological and conceptual, philosophical, theoretical and conceptual, methodological, managerial, and historical and comparative. The author's understanding of the concept of «quality of higher pedagogical education» is substantiated, and its main components are identified and characterised, including: quality of content, quality of process, quality of resource



provision, quality of management, and quality of results. It is noted that an open educational environment determines new parameters of the quality of higher pedagogical education, ensuring its flexibility, accessibility, variability and capacity for innovative renewal.

Keywords: quality, quality of education, quality of higher pedagogical education, open educational environment, educational space.

У контексті трансформації сучасного освітнього простору, зумовлених інтенсивним розвитком відкритих освітніх систем, процес технологізації навчання на основі конвергенції інформаційно-комунікаційних засобів і педагогічних інновацій постає базовою умовою підвищення якості професійної підготовки у сфері вищої педагогічної освіти. Зазначене сприяє формуванню нових моделей освітньої взаємодії, орієнтованих на діалогічність, кооперативність і мережеву взаємозалежність усіх учасників освітнього процесу – здобувачів освіти, викладацького складу, управлінців і зацікавлених сторін [2]. В умовах розширеної інформаційної взаємодії, що є характерною рисою цифрової доби, виникає складна поліструктурна система комунікацій, яка функціонує на основі принципів нелінійності, відкритості, самоорганізації й міжрівневої інтеграції, забезпечуючи цілісність впливу на освітнє середовище. У цьому контексті освітній простір закладу вищої освіти постає як мультикомпонентна, гнучка, інтерактивна екосистема, що поєднує матеріальні, віртуальні, культурні та інформаційні ресурси.

У таких умовах категорія якості освіти набуває оновленого змісту, трансформуючись у системне поняття, що відображає не лише відповідність результатів навчання державним стандартам, а й ефективність функціонування відкритого середовища як динамічного механізму реалізації освітньої політики. Освітнє середовище, сформоване внаслідок синтезу цифрових, когнітивних і соціокультурних компонентів, забезпечує реалізацію адаптивних освітніх



стратегій, спрямованих на індивідуалізацію навчання, розширення доступу до знань, підвищення мобільності суб'єктів освітнього процесу, а також розвиток їхньої здатності до самовдосконалення і навчання впродовж життя. З огляду на це, саме відкритість, інноваційність, технологічна інтегрованість та інклюзивність освітнього простору постають стратегічно значущими чинниками, що зумовлюють нову якість вищої педагогічної освіти в умовах глобалізаційних викликів і швидкоплинних суспільних трансформацій.

Цифровізація суспільства актуалізує необхідність переорієнтації освітніх систем на відкритість, мобільність, технологічну інтеграцію та мережеву взаємодію, що трансформує уявлення про середовище навчання як простір безперервного й індивідуалізованого доступу до якісної освіти. У цьому контексті проблема якості вищої педагогічної освіти набуває нових змістових і методологічних орієнтирів, зумовлюючи необхідність переосмислення традиційних підходів до підготовки майбутніх фахівців. Аналіз наукової літератури з проблеми якості освіти свідчить не лише про стратегічну важливість цього напрямку досліджень, а й про широту наукового дискурсу, в якому відкритість освітнього середовища постає як важливий чинник підвищення ефективності освітнього процесу. На основі системного аналізу наукових праць було виокремлено шість міждисциплінарних напрямів дослідження якості освіти, зокрема вищої, які формують цілісне теоретико-методологічне підґрунтя для розуміння зазначеного феномену в контексті відкритості, доступності та інноваційності сучасного освітнього середовища [3; 4]. До визначених напрямів наукового пошуку належать:

1. Термінологічно-поняттєвий напрям досліджень передбачає системне уточнення дефініцій та формування категоріального апарату, що включає класифікацію, систематизацію й глибокий аналіз взаємозв'язків базових понять, таких як «якість», «якість освіти» та «якість вищої освіти». Цей напрям спрямований на уніфікацію наукового дискурсу, забезпечуючи чіткість і



однозначність термінології, що є необхідною передумовою для подальшого розвитку теоретичних і прикладних аспектів дослідження якості освіти (Н. Батечко, Г. Кільова, В. Кубанов, В. Осипчук, Г. Павлова, В. Приходько, С. Раков, П. Саух, Л. Сігаєва, А. Федько, О. Шийка та ін.).

2. Філософський напрям досліджень акцентує увагу на онтологічних та аксіологічних засадах поняття якості, що включає глибокий аналіз сутності, природи і ціннісного наповнення цього феномену. У межах цього напрямку здійснюється осмислення світоглядних підходів, основоположних принципів та методологічних орієнтирів, які формують фундамент для теоретичного осмислення якості в освіті як універсальної категорії. Цей напрям забезпечує філософське підґрунтя для подальших емпіричних та прикладних досліджень у сфері якості освіти, зокрема вищої педагогічної освіти (В. Андрущенко, В. Вікторов, М. Кісіль, В. Кремень, К. Михайльова, Л. Петриченко, В. Рябченко, Л. Савченко, О. Чабала та ін.).

3. Теоретико-концептуальний напрям зосереджується на формуванні та розвитку комплексних теоретичних концепцій і моделей якості освіти, які слугують основою для системного розуміння цього феномену. У його межах відбувається визначення ключових критеріїв, показників та механізмів оцінювання якості, а також аналіз структурно-функціональних взаємозв'язків між різними складовими системи якості. Цей напрям передбачає синтез наукових підходів, що забезпечує цілісне уявлення про динаміку та взаємозалежність складових якості, сприяючи побудові ефективних моделей управління й оптимізації освітнього процесу (І. Анненкова, І. Булах, С. Калашнікова, Г. Клімова, В. Кухарський, О. Локшина, В. Луговий, Т. Рогова, З. Рябова, С. Садрицька, О. Слюсаренко, Ж. Таланова, Л. Щоголева, С. Щудло).

4. Методичний напрям охоплює розробку, впровадження та перевірку комплексного інструментарію моніторингу, оцінювання і внутрішнього аудиту якості освітніх програм й освітньої діяльності. Він включає методологічне



обґрунтування та удосконалення методів збору емпіричних даних, формування стандартизованих шкал оцінювання, розробку процедур контролю і забезпечення якості, а також методик аналізу результатів. В межах цього напряму здійснюється тестування та адаптація інструментів якості, що сприяє підвищенню ефективності системи управління (Н. Байдацька, А. Василюк, В. Зінченко, Ю. Дутчак, Л. Загородня, О. Іванова, Л. Івашко, Д. Карамішев, О. Осередчук, Г. Полякова, О. Форкуца, Т. Хоруженко, О. Чемерис та ін.).

5. Управлінський напрям зосереджений на вивченні організаційно-адміністративних механізмів і моделей управління якістю освіти, включаючи формування внутрішніх структурних підрозділів (центрів, відділів, агентств), розробку та впровадження нормативно-правового забезпечення, а також процедур акредитації освітніх програм. Цей напрям спрямований на оптимізацію координації, контролю та підтримки якості освіти, забезпечуючи стабільність і підвищення рівня освітніх послуг (М. Білинська, Н. Грабовенко, В. Зайчук, Л. Кайдалова, М. Кондрашов, О. Кондур, К. Крутій, Т. Лукіна, В. Лунячек, О. Ляшенко, С. Мороз, В. Невядовський, Н. Ногас, Н. Опар, О. Островерх, Л. Петриченко, О. Панфілов, К. Пасинчук, О. Прігунов, Т. Рогова, В. Стельмашенко, Л. Сушенцева, В. Ульянова, Н. Черняшук та ін.).

6. Історико-порівняльний напрям присвячений дослідженню розвитку теоретико-методологічних підходів і практичних моделей забезпечення якості освіти, зокрема вищої, як в Україні, так і за кордоном. Він включає системний аналіз трансформацій освітніх систем у контексті історичних змін, а також порівняння національних систем із вимогами Болонського процесу, європейських стандартів та міжнародних рекомендацій. Цей напрям сприяє виявленню спільних тенденцій, специфіки національних підходів, а також адаптації найкращих практик для підвищення ефективності системи забезпечення якості освіти в Україні (О. Біляковська, В. Білокопитов, В. Бутова, А. Дурдас, І. Єременко, Ю. Запорожченко, Т. Олеандр, А. Сбруєва, О. Ткаченко,



Т. Фініков, О. Цюк, О. Чорна, О. Шийка, І. Шимків та ін.).

Здійснений аналіз наукових джерел та узагальнення результатів наукових пошуків засвідчують, що проблема забезпечення якості освіти представлена як комплексна багаторівнева категорія, що включає в себе широке коло детермінант, закономірностей, стратегій, концептуальних підходів, принципів, моделей і технологічних рішень. Виділені у процесі ґрунтовного аналізу наукові напрями репрезентують багатовимірність і міждисциплінарність дослідження означеної проблеми, охоплюючи як світоглядні засади, так і прикладні механізми забезпечення якості освіти.

Полівекторність категорії «якість освіти» зумовлює труднощі у формуванні єдиного визначення, що породжує різноманітність інтерпретацій у науковому, нормативному й прикладному дискурсах. Водночас ця семантична мінливість не заперечує існування спільного змістового ядра, яке простежується у більшості наукових дефініцій і полягає у розгляді якості освіти як ступеня відповідності визначеним еталонам, вимогам, стандартам або суспільним очікуванням. Таке розуміння знаходить своє відображення й у нормативно-правових актах. Так, у Законі України «Про освіту» (2017) якість освіти визначається як відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг [15]. У Законі України «Про вищу освіту» (2014) якість вищої освіти визначається як «відповідність умов провадження освітньої діяльності й результатів навчання вимогам законодавства та стандартам вищої освіти, професійним та/або міжнародним стандартам, потребам заінтересованих сторін і суспільства, що забезпечується шляхом здійснення процедур внутрішнього й зовнішнього забезпечення якості» [14]. Дане визначення якості є більш комплексним у порівнянні з формулюванням, наведеним у Законі України «Про освіту» (2017), оскільки охоплює не лише відповідність результатів навчання встановленим вимогам, а й умови здійснення освітньої діяльності. Водночас,



обидва визначення об'єднує загальна категорія – «відповідність», яка виступає ключовою концептуальною основою для інтерпретації якості освіти, зокрема вищої, в чинному законодавстві.

У науковому дискурсі існує широкий спектр підходів до визначення складників освітньої діяльності, які мають відповідати певним орієнтирам – нормативним, цільовим, особистісним, суспільним тощо. У більшості концептуальних моделей якості освіти розглядається як ступінь відповідності окремих складників освітньої системи (цілей, змісту, умов, процесу, ресурсів, результату) визначеним критеріям, очікуванням та вимогам. З огляду на проведений аналіз наукових джерел, виокремимо низку ключових об'єктів відповідності, що найчастіше розглядаються в педагогічній літературі: освітній процес визначається крізь призму відповідності цілям, стандартам, соціальним і особистісним очікуванням (В. Вікторов [1], О. Локшина [8], О. Ляшенко [10], С. Раков [16], А. Федько [19], Л. Щоголева [21]); освітня послуга – як категорія, що повинна відповідати очікуванням і вимогам зацікавлених сторін (С. Раков [16], О. Локшина [8]); результати освітнього процесу (освітньої діяльності) співвідносяться з нормативними вимогами, суспільними запитами та особистісними орієнтаціями (В. Вікторов [1], О. Локшина [8], Т. Лукіна [9], О. Ляшенко [10], С. Раков [16], З. Рябова [17], А. Федько [19], Л. Щоголева [21]); освітня система в цілому – із завданнями освітньої політики, стратегічними пріоритетами її розвитку, соціальними нормами та очікуваннями суспільства (Т. Лукіна [9], О. Ляшенко [10], В. Приходько [13]).

Проведений змістовий аналіз наукових джерел уможливорює структурування змісту поняття «якість освіти» за основними напрямками відповідності, що репрезентують різні виміри та площини функціонування освітньої системи (рис. 1).

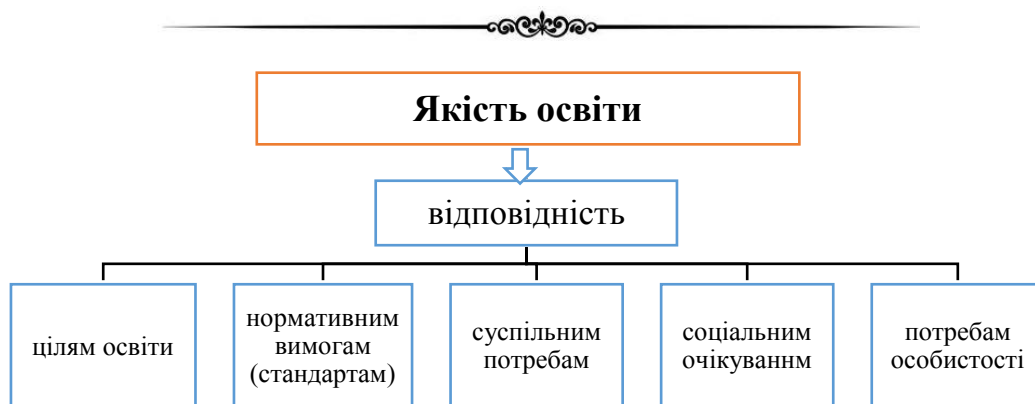


Рис. 1. Основні напрями інтерпретації якості освіти крізь категорію «відповідність»

Розглянемо детальніше кожен із напрямів відповідності, які визначають аналітичну основу інтерпретації якості освіти як багаторівневої та цілісної системної характеристики, що виявляється у ступені відповідності освітньої діяльності та її результатів цілям, нормативним вимогам, суспільним потребам, соціальним очікуванням і потребам особистості:

1) відповідність цілям освіти – узгодженість цілей освітньої діяльності зі стратегічними засадами державної освітньої політики, суспільними ідеалами, положеннями стандартів, освітніми програмами та результатами навчання;

2) відповідність нормативним вимогам (стандартам) – узгодженість освітньої діяльності та її результатів з вимогами стандартів і законодавчо-нормативних актів, що регламентують функціонування освітньої системи;

3) відповідність потребам суспільства – узгодженість освітньої діяльності та її результатів з актуальними соціально-економічними запитами, вимогами ринку праці та стратегічними пріоритетами розвитку держави;

4) відповідність соціальним очікуванням – узгодженість освітньої діяльності та її результатів з потребами й вимогами громадськості, здобувачів освіти та інших заінтересованих суб'єктів освітнього процесу;

5) відповідність потребам особистості – узгодженість освітньої діяльності та її результатів з індивідуальними потребами, інтересами, здібностями і ціннісними орієнтирами здобувача освіти, що забезпечує умови для його



всебічного розвитку і самореалізації.

Таким чином, аналіз сучасних наукових підходів до трактування якості освіти виявив концептуальну домінанту її розуміння через категорію відповідності, що охоплює різні рівні та аспекти функціонування освітньої системи – від нормативного регулювання до особистісно значущих результатів. У межах даного дослідження сформульовано авторське визначення поняття «якість вищої педагогічної освіти» як відповідність умов провадження освітньої діяльності та результатів навчання на всіх рівнях вищої освіти вимогам стандартів підготовки фахівців освітньої галузі, потребам освітянської спільноти та інших зацікавлених сторін, що ґрунтується на функціонуванні внутрішньої системи забезпечення якості у закладі вищої освіти.

Для забезпечення ґрунтовного теоретичного осмислення та ефективного впровадження системи забезпечення якості освіти необхідним є виокремлення та деталізація складників, які становлять основу її функціонування. Зокрема, низка дослідників виокремлюють різні складники якості освіти: якість освітніх програм, якість викладання, якість викладацького складу, якість здобувачів освіти, якість матеріально-технічної бази й інформаційно-освітнього середовища, якість досліджень, якість управління (Л. Кайдалова) [5]; якість суспільних вимог (цілей, норм і стандартів), якість ресурсів (освітніх програм, кадрового потенціалу, контингенту здобувачів, матеріально-технічного забезпечення, фінансування тощо), якість освітнього процесу (навчальної й наукової діяльності, управління, освітніх технологій) (М. Кісіль) [6]; якість мети, якість процесу, якість управління, якість результату (К. Крутій) [7]; якість цілей, якість процесу, якість результату (О. Ляшенко) [10]; якість організаційно-управлінського забезпечення освітнього процесу (якість керівництва), якість викладання, якість змісту освіти, якість технології навчання, якість результатів (Л. Петриченко) [11]; якість освітніх цілей, якість умов (ресурсів), якість процесів, якість результатів (Г. Полякова) [12]; якість вимог (цілей, стандартів,



норм), якість ресурсного забезпечення (освітніх програм, кадрів, фінансів, матеріальної бази), якість освітніх процесів (навчальної, наукової, управлінської діяльності), якість результату (С. Раков) [16]; якість змістового наповнення освіти, якість методів й форм навчання, якість матеріально-технічного забезпечення, якість кадрового складу, якість управління (Л. Сігаєва) [18]; якість викладання, якість підготовки фахівців, якість досліджень (Р. Чубук) [20]; якість освітнього процесу, якість умов його реалізації, якість кадрового потенціалу, якість ресурсного забезпечення, якість застосування освітніх технологій, якість управління (Л. Щоголева) [21].

Узагальнення наукових підходів дає підстави стверджувати, що проблема визначення складників якості освіти є багатоаспектною й охоплює різноманітні виміри функціонування освітньої системи. У сучасному науковому дискурсі якість освіти розглядається як комплексне утворення, структура якого охоплює широкий спектр компонентів – від якості цілей, ресурсного забезпечення, змісту та процесу освітньої діяльності до якості управління та якості результатів. У більшості досліджень наголошується на необхідності системного підходу до аналізу якості освіти, адже вона не може бути редукована до окремих компонентів, а виявляється лише у цілісній взаємодії всіх складових.

У контексті нашого дослідження обґрунтованим і методологічно виваженим вбачається виділення складників, які не лише відображають особливості професійної підготовки майбутнього вчителя, а й комплексно охоплюють ключові структурно-функціональні компоненти освітньої системи. З огляду на це, складниками якості вищої педагогічної освіти визначено:

- якість змісту полягає в узгодженості освітніх цілей із суспільними потребами та вимогами до фахової підготовки педагогічних кадрів, відповідності змісту сучасним науковим досягненням і компетентнісним орієнтирам, міждисциплінарності, динамічному оновленні з урахуванням змін освітнього середовища, впровадженні інноваційних підходів та орієнтації на



особистісні потреби здобувачів вищої освіти;

– якість освітнього процесу характеризується цілісністю організаційно-методичного супроводу та результативністю реалізації освітньої діяльності, що передбачає використання ефективних форм, методів і технологій навчання, спрямованих на досягнення поставлених освітніх цілей й формування професійної компетентності майбутнього вчителя, забезпечення інтерактивної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу, реалізацію принципів індивідуалізації та диференціації навчання, створення умов для розвитку самостійної пізнавальної активності, рефлексивних умінь і особистісного становлення здобувача вищої освіти;

– якість ресурсного забезпечення включає кадрові, матеріально-технічні, фінансові, інформаційні та науково-методичні ресурси, необхідні для забезпечення ефективного функціонування освітнього процесу, а також розвинену систему методичної підтримки, що відповідає вимогам інноваційного розвитку вищої педагогічної освіти;

– якість управління визначається ефективністю стратегічного планування, внутрішніх механізмів забезпечення якості та системи управлінських рішень у закладі вищої освіти, а також охоплює рівень прозорості та відкритості управлінських процедур, здатність до інноваційного розвитку, участь усіх зацікавлених сторін у процесах прийняття рішень, налагодженість внутрішньої комунікації, моніторинг результативності управлінських дій та здатність до гнучкого реагування на виклики сучасного освітнього середовища;

– якість результату професійної підготовки майбутніх учителів визначається рівнем сформованості їхньої професійної компетентності та досягненням запланованих результатів навчання, що виявляються у готовності до інноваційної педагогічної діяльності та професійної адаптації, здатності до безперервного саморозвитку, ефективної міжособистісної взаємодії та



професійної мобільності в умовах конкурентного ринку освітніх послуг.

Кожен із виокремлених складників не є ізольованим – він взаємодіє з іншими, що зумовлює потребу комплексного підходу до моніторингу та оцінювання якості освіти в закладах вищої освіти, з урахуванням їх взаємозалежності, динаміки розвитку, а також впливу зовнішніх і внутрішніх чинників на ефективність функціонування освітньої системи (рис. 2.).

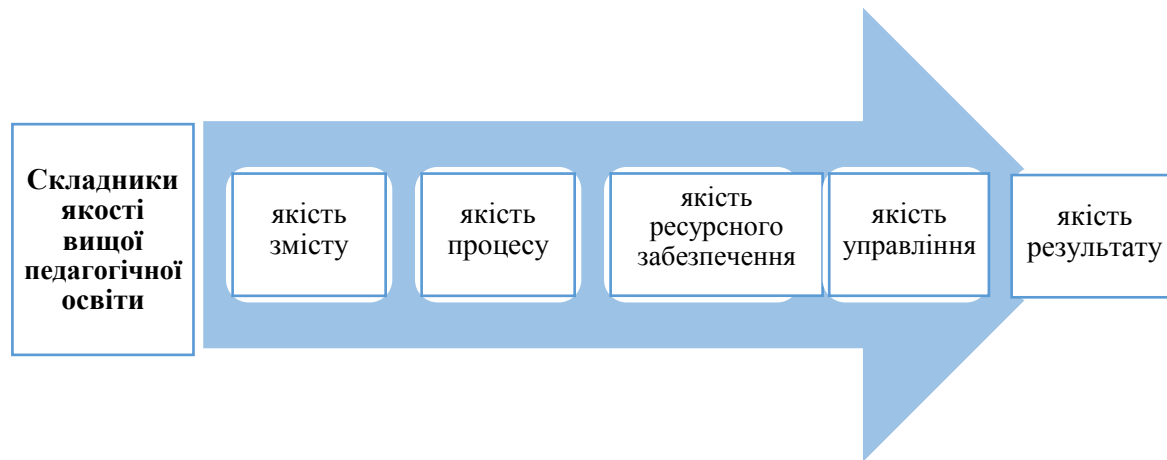


Рис. 2. Складники якості вищої педагогічної освіти

Узагальнення наукових пошуків дає підстави констатувати, що об'єктом відповідності у межах цього дослідження виступає освітня діяльність та її результати, що уможливорює цілісну оцінку якості освіти з урахуванням таких аналітичних площин, як змістова (цілі, зміст і структура освітніх програм), процесуальна (організація та логіка реалізації освітнього процесу), ресурсна (кадрове, матеріально-технічне, фінансове й інформаційне забезпечення), управлінська (управлінські механізми) і результативна (досягнення очікуваних результатів навчання, їх відповідність стандартам й потребам заінтересованих сторін). Застосування зазначеного підходу забезпечує всебічне розкриття якості освіти як системної, багатоаспектної категорії, що відображає інтегративний характер освітньої взаємодії. Він дає змогу одночасно аналізувати зміст і організацію освітньої діяльності, рівень забезпечення необхідними ресурсами та кінцеві результати, що дозволяє здійснювати обґрунтовані управлінські рішення щодо вдосконалення якості вищої педагогічної освіти на засадах відкритості,

академічної свободи, гнучкості та студентоцентризму.

Отже, у сучасних умовах трансформації системи вищої педагогічної освіти поняття «якість» набуває нового змісту, що зумовлює необхідність його теоретичного переосмислення з урахуванням тенденцій відкритості освітнього простору. Аналіз філософських, педагогічних, управлінських і соціокультурних підходів засвідчив, що якість вищої педагогічної освіти розглядається як багатовимірне, динамічне явище, що поєднує відповідність цілям, стандартам, очікуванням усіх стейкхолдерів, та здатність освітньої системи забезпечувати сталий професійний і особистісний розвиток майбутнього вчителя. Відкрите освітнє середовище виступає важливим чинником забезпечення якості освіти, створюючи нові можливості для персоніфікації освітніх траєкторій, посилення суб'єктності здобувачів освіти, розширення доступу до освітніх ресурсів, що вимагає переорієнтації акцентів як у теорії, так і в практиці управління якістю освіти. З огляду на це, якість вищої педагогічної освіти в умовах відкритості освітнього простору постає як цілісна система, що інтегрує змістові, процесуальні та організаційні рішення, спрямовані на формування професійної компетентності педагогів нового покоління, здатних до відповідальної освітньої діяльності в динамічному соціокультурному середовищі.

Список використаних джерел

1. Вікторов В. Регулювання якості освіти як філософсько-освітня проблема : автореф. дис. ... д-ра філософських наук : 09.00.10. Київ, 2006. 30 с.
2. Гуралюк А. Г. Феномен відкритого освітнього середовища в закладах вищої освіти. Вісник *Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. Том 167. № 11. 2020. С. 23–27.
3. Ілійчук Л. В. Феномен якості вищої освіти у сучасному науковому дискурсі. *Проблеми освіти : збірник наукових праць*. Вип. 2 (97). 2022. С. 5–22. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-97.2022.01>.



4. Ілійчук Л. В. Якість освіти у вимірі дефінітивного аналізу. *Теорія і практика підготовки майбутніх педагогів в умовах сучасної освітньої парадигми* : монографія / за заг. ред. Л. О. Сущенко. Запоріжжя : ПП «АА ТанDEM», 2025. С. 68–84.

5. Кайдалова Л. Г. Управління та забезпечення якості освіти у вищих навчальних закладах. *Проблеми освіти*. Вип. 53. 2007. С. 16–19.

6. Кісіль М. Якість вищої освіти як предмет філософського аналізу : автореф. дис. канд. філос. наук : 09.00.10. Київ, 2008. 20 с.

7. Крутий К. Л. Моніторинг як сучасний засіб управління якістю освіти в дошкільному навчальному закладі : монографія. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2010. 172 с.

8. Локшина О. До питання про якість освіти та її забезпечення : концептуальні розвідки у зарубіжжі та здобутки України. *Порівняльно-педагогічні студії*. № 4 (18). 2013. С. 73–78.

9. Лукіна Т. Вимірювання й управління якістю освіти : навчально-методичні матеріали. Київ : Експрес-об'ява, 2007. 50 с.

10. Ляшенко О. Стратегія якості як основа політики країн світу. *Моніторинг якості освіти : світові досягнення та українські перспективи* / за заг. ред. О. І. Локшиної. Київ : К.І.С., 2004. С. 9–14.

11. Петриченко Л. О. Теоретико-методологічні засади управління якістю освіти у вищому педагогічному навчальному закладі : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06. Луганськ, 2014. 598 с.

12. Полякова Г. П. Показники якості освіти та освітнього середовища вищого навчального закладу в контексті компетентнісного підходу. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди»*. № 28 (2). 2013. С. 271–277.

13. Приходько В. М. Система моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу (методологічний аспект) : дис. ... д-ра

пед.. наук : 13.00.06. Київ, 2014. 413 с.

14. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 24.07.2025).

15. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 24.07.2025).

16. Раков С. А. Якість освіти : європейський вимір. *Вісник ТІМО : тестування і моніторинг в освіті*. № 10–11. 2007. С. 4–13.

17. Рябова З. Кваліметричний підхід до оцінювання якості надання освітніх послуг. *Адаптивне управління : теорія і практика. Серія : Педагогіка*. 2018. Вип. 5 (9). URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/adupped_2018_5_10.

18. Сігаєва Л. Є. Сучасні підходи до якості освіти : теоретичний аспект. *Професійна освіта : методологія, теорія та технології*. Вип. 4. 2016. С. 213–229.

19. Федько А., Федько Ю. Якість освіти як об'єкт управління. *Освіта і управління*. № 1. 2006. С. 84–87.

20. Чубук Р. В. Підвищення якості професійної підготовки соціальних працівників у проблемному полі компетентнісної парадигми. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. № 24 (317). 2014. С. 130–136.

21. Щоголева Л. Моніторинг якості освіти : теоретико-методологічний аспект. *Педагогічний пошук*. № 2. 2014. С. 36–40.

НОВІ СЕНСИ ТА ВИКЛИКИ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВІХОВНОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»

ЛОЇК Галина, кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри освітньої політики Комунального закладу Львівської
обласної ради «Львівський інститут післядипломної педагогічної освіти»

м. Львів, Україна

ORCID ID: 0000-0002-5029-759X

Анотація. Цифровізація освіти є невід’ємною частиною сучасного освітнього ландшафту, приносячи інновації та зміни в педагогічні підходи та методи. Встановлено, що використання цифрових технологій створює нові можливості для створення освітнього процесу. Однак розвиток необхідних знань та вмінь, що відповідають вимогам цифрового суспільства неможливий без мотивації, залучення учнів до освітнього процесу, а також комплексної модернізації змісту та методів освіти, оновлення освітніх технологій, розширення освітнього простору поза традиційними шкільними формами.

На основі аналізу наукової літератури встановлено переваги (індивідуалізація навчання та адаптація до потреб учнів; глобальна освіта та розширення меж освітнього середовища; інтерактивні методи навчання та використання освітніх ігор) та виклики (нерівність доступу до технологій та цифровий розрив; зміна ролі педагога та необхідність переосмислення педагогічної практики; якість освітнього контенту та фільтрація інформації; проблеми кібербезпеки та конфіденційності даних) цифровізації освіти. Підсумовано, що основними стратегіями подолання викликів цифровізації освіти є підтримка доступності технологій для всіх учнів, підготовка педагогічних кадрів до використання технологій, розвиток стандартів якості освітніх технологій. Узагальнено, що активне впровадження цифрових



технологій та їхнє використання в освіті, що постулюється Концепцією «Нова українська школа», дає змогу вирішувати низку завдань: інтелектуальне та емоційне залучення школярів до освітнього процесу, підвищення якості підтримки школярів, які відстають у навчанні і школярів з високими освітніми потребами, усунення перевантаження вчителів адміністративною діяльністю, підвищити доступність різноманітних ресурсів та інформаційних джерел.

Ключові слова: навчально-виховний процес, заклади загальної середньої освіти, концепція «Нова українська школа», цифрові технології, цифровізація.

Abstract. Digitalisation of education is an integral part of the modern educational landscape, bringing innovations and changes to pedagogical approaches and methods. It has been established that the use of digital technologies creates new opportunities for shaping the educational process. However, the development of necessary knowledge and skills in line with the demands of a digital society is impossible without motivation, the engagement of students in the learning process, and a comprehensive modernisation of educational content and methods, renewal of educational technologies, and expansion of the educational environment beyond traditional school formats.

Based on the analysis of scientific literature, the advantages (individualisation of learning and adaptation to students' needs; global education and expansion of the educational environment; interactive teaching methods and the use of educational games) and challenges (inequality in access to technology and the digital divide; changes in the teacher's role and the need to rethink pedagogical practices; the quality of educational content and information filtering; cybersecurity and data confidentiality issues) of education digitalisation have been identified.

In summary, the key strategies for overcoming the challenges of education digitalisation include ensuring access to technology for all students, training teaching staff to use technology, and developing standards for the quality of educational technologies. It is generalised that the active implementation of digital technologies



and their use in education, as advocated by the “New Ukrainian School” Concept, makes it possible to address a number of tasks: intellectual and emotional engagement of students in the educational process, improving support for students who are falling behind and for those with high educational needs, reducing the administrative workload of teachers, and increasing access to diverse resources and information sources.

Keywords: educational process, general secondary education institutions, “New Ukrainian School” concept, digital technologies, digitalisation.

Постановка проблеми. Сучасний світ перебуває у стані постійної трансформації під впливом цифрових технологій. Однією зі сфер, на яку здійснює величезний вплив цей процес, є освіта. Цифровізація освіти – це не просто адаптація нових технологій у навчальному процесі, а й переосмислення педагогічних стратегій, методів навчання та взаємодії між викладачами та учнями. Крім того, з прийняттям Концепції «Нова українська школа» (НУШ), яка не лише визнає необхідність впровадження технологій у освіту як технічної підготовки, а й перегляду педагогічних підходів і стратегій.

Варто відзначити, що змінюється не лише світ і суспільство, змінюються люди і, найшвидше, змінюються діти, які народилися в цьому новому світі – діти покоління «Альфа» (діти, народжені після 2010 року) [2]. Науковці виокремлюють такі якості сучасних школярів [2; 3]:

- сильніше відчуття свого «Я» у світі, почуття власної гідності, самоповаги;
- зросли амбіції, самооцінка, водночас виявляється здатність до самоаналізу, рефлексії;
- на думку учнів «вміння досягати успіху» – найцінніша якість;



- «кліпове мислення», що потребує динамічної та дозованої подачі матеріалу у формі гіпертексту; невміння узагальнювати, робити висновки з урахуванням причинно-наслідкових зв'язків;
- широка, але безсистемна поінформованість практично з будь-яких питань, вміння добре орієнтуватися в мінливому інформаційному просторі;
- чудова орієнтованість у нових технологіях та нетерпиме ставлення до технічної некомпетентності інших;
- індивідуальний прагматизм на перших позиціях у свідомості школярів;
- змінився зміст діяльності дітей у вільний час.

З огляду на це, постає проблема якості освіти на всіх рівнях освітнього процесу, яка все більше пов'язується з так званою функціональною грамотністю як здатністю адаптуватися в сучасному суспільстві, здатністю до самореалізації та вміння застосовувати отримані в різних галузях знання для вирішення життєво важливих завдань [4]. З прийняттям Концепції «Нова українська школа» затверджено, що державі та суспільству необхідна особистість, яка має індивідуальність, незалежність, високий рівень розвитку самопізнання, самореалізації [5; 6]. Тому перед сучасними закладами загальної середньої освіти (ЗЗСО) постало нове ключове завдання – забезпечити розвиток школяра, його потреб та здібностей до саморозвитку, самовизначення. Традиційний підхід до навчання, заснований на думці, що для успішної життєдіяльності можливо визначити обсяг знань та передавати його учневі, у новій соціокультурній ситуації не ефективний.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про науковий інтерес до проблеми організації навчально-виховного процесу в умовах реалізації концепції Нової української школи та цифровізації освіти. Так, науковці розкривають питання змісту, форм і методів організації навчально-виховного процесу в школі (І. Дружиніна, С. Карпенчук,



М. Красовицький, В. Оржеховська, М. Рожков, М. Сметанський та ін.); особливості створення і функціонування освітньої системи НУШ (Н. Бібік, І. Бех, Л. Гриневич, Ю. Найда, О. Онопрієнко, М. Пристінська, Н. Софій та ін.); різноманітні аспекти цифровізації освіти та розвитку інноваційних технологій в умовах цифрових трансформацій (В. Биков, І. Іванюк, Л. Карташова, С. Сисоєва та ін.); проблеми і завдання сучасного етапу інформатизації освіти, інноваційні інструменти та її перспективні напрями (В. Лапінський, О. Овчарук, О. Пінчук, О. Спірін та ін.). Аналіз досліджень і публікацій засвідчує, що оновлення сучасної школи з реалізацією НУШ та цифровізація освіти є складним і багатограним процесом, що передбачає і включає теоретичні та практичні аспекти. Незважаючи на значний прогрес модернізації ЗЗСО в умовах Нової української школи та одночасною цифровізацією освіти в Україні, багато питань залишаються невирішеними. Лише комплексний підхід дасть змогу успішно організувати навчально-виховний процес в умовах реалізації концепції Нової української школи та цифровізації освіти.

Метою статті є теоретичне обґрунтування основних напрямів організації навчально-виховного процесу в умовах реалізації концепції Нової української школи та цифровізації освіти, а також викликів, з якими стикаються заклади загальної середньої освіти в цих умовах.

Виклад основного матеріалу. Як уже зазначалося, в останні роки освіта у всьому світі відходить від традиційної орієнтації на формування предметних знань та умінь, намагаючись створити умови для розвитку сучасних компетентностей, навичок ХХІ століття: критичне мислення та колаборація, а також великий набір «життєвих» умінь [7]. Підтвердження цьому знаходимо й у вітчизняних нормативних документах [5; 6], які також в якості нового «тренду» у розвитку вітчизняної освіти визначають її цифровізацію. Згідно Концепції Нової української школи, цифровізація спрямована не лише на оновлення



навчальних матеріалів, а й на створення інноваційного освітнього простору, де технології допомагають розвивати ключові компетентності учнів [6].

Цифровізація в освіті спрямована на забезпечення безперервності процесу навчання, а також його індивідуалізації на основі передових технологій використання у навчанні великих обсягів даних, віртуалізації, віртуальної та доповненої реальності, хмарних обчислень та мобільних технологій [8]. Цифровізація освіти проникає у всі її аспекти, починаючи від способів надання освітніх матеріалів і закінчуючи процесами адміністрування та оцінки знань. Використання сучасних інформаційних та комунікаційних технологій у навчальних цілях відкриває нові горизонти для закладів освіти та учасників освітнього процесу. Віртуальні класи, освітні платформи, онлайн-курси та мультимедійні ресурси стають невід'ємною частиною освітнього середовища, збагачуючи навчальний досвід та сприяючи ефективному засвоєнню знань.

Узагальненою метою цифрової трансформації освіти є максимальне використання дидактичного потенціалу цифрових технологій, а також адаптація наявних цифрових технологій та ресурсів під ефективне вирішення педагогічних завдань. Цифровізація освіти дає змогу сучасній школі зробити процес освіти гнучкішим, пристосованим не лише до реалій сьогодення, а й до нових технологічних викликів у майбутньому. Особлива відповідальність щодо формування та вдосконалення цифрових навичок, цифрової культури сучасного покоління лягає на все педагогічне співтовариство та школу загалом. Саме тому сучасній школі, керівникам та педагогам важливо знати, що цікаво сучасному поколінню школярів, як керувати процесом широкого впровадження цифрових технологій в освітньому процесі, без яких технологій неможливе формування розвиваючого цифрового освітнього середовища.

Цифровізація освіти реформує способи навчання та освітнє середовище. Вона розширює горизонти традиційних методів, збагачуючи навчання новими



формами інтерактивності та мультимедійністю [10, С. 70]. Колишні межі навчальних кабінетів стираються, забезпечуючи можливість навчатися в режимі он-лайн, що особливо актуально в умовах дистанційного навчання. Інтерактивні платформи та віртуальні класи створюють нову взаємодію між вчителями та учнями, стимулюючи глибший навчальний вплив [11]. Однак особливість сучасної цифрової освіти полягає не лише в тому, що процеси навчання відбуваються тепер у цифровому середовищі. Цифровізація освіти супроводжується глибшою трансформацією всього процесу навчання, застосуванням нових цифрових інструментів для переосмислення того, як потрібно навчати.

Здійснюючи дослідно-експериментальну роботу з цифровізації освіти в Новій українській школі О. Пінчук виокремлює її ключові характеристики:

1) інтеграція технологій: Цифровізація освіти передбачає інтеграцію різноманітних технологій у навчально-виховний процес, що передбачає використання комп'ютерів, планшетів, інтерактивних дошок, онлайн-платформ і програмного забезпечення, спеціально розроблених для освітніх цілей;

2) доступ до інформації: Цифрова трансформація робить доступ до інформації зручнішим та ширшим. Учні та вчителі мають змогу отримувати актуальні знання, переглядати освітні матеріали та дослідження онлайн, що сприяє більш глибокому та різнобічному навчанню;

3) інтерактивність та індивідуалізація: Цифрові технології сприяють створенню інтерактивних навчальних матеріалів та завдань, а також індивідуалізованих планів навчання. Це сприяє ефективному засвоєнню матеріалу кожним учнем з урахуванням їхніх потреб та темпу навчання;

4) глобалізація освіти: онлайн-дисципліни, віртуальні школи та міжнародні освітні проєкти роблять освіту більш глобально доступною. Учні можуть вивчати дисципліни, навіть, якщо заклад освіти знаходиться в іншій країні. [12].



Процес цифровізації освіти пов'язаний із впровадженням та розвитком інформаційних та комунікаційних технологій. Водночас сучасні цифрові технології стають частиною педагогіки та предметних методик за доби інформатизації суспільства. Методологія освіти стає інформаційною, а предметом педагогіки стає інформаційна культура особистості, що охоплює аспекти інформаційної безпеки, медіакомпетентність та медіакультуру [9, С. 85].

Цифровізація освіти відкриває перед освітніми системами та учасниками нові горизонти та можливості для покращення освітнього досвіду. Так, з реалізацією НУШ розглянемо декілька ключових можливостей, які надає цифрова трансформація:

- індивідуалізація навчання та адаптація до потреб учнів. Однією з основних переваг цифровізації освіти є можливість індивідуалізувати навчання кожному учню, забезпечити більш ефективне засвоєння матеріалу та підтримати учнів у досягненні власних цілей;
- глобальна освіта та розширення меж освітнього середовища;
- інтерактивні методи навчання та використання освітніх ігор. Цифрові технології надають унікальні можливості для створення інтерактивних навчальних матеріалів та освітніх ігор. Інтерактивні уроки, візуалізації, віртуальні екскурсії та навчальні ігри зробили навчання більш захоплюючим та наочним, що сприяє глибшому розумінню матеріалу та активній участі учнів в освітньому процесі.

Водночас, необхідно також констатувати одну з серйозних проблем сучасної української школи – подолання викликів цифровізації освіти. Цифровізація освіти, незважаючи на свої багатогранні переваги, також пов'язана з низкою викликів, які потребують уваги та розробки стратегій для їх вирішення. Одним із головних викликів цифровізації освіти є нерівномірний розподіл доступу до сучасних технологій серед учнів. Наприклад, серед



малозабезпечених соціальних груп доступ до високошвидкісного інтернету та сучасних пристроїв може бути обмежений. Також впровадження цифрових технологій у навчальний процес змінює роль та функції вчителя. Традиційний образ педагога як джерело знань переходить до ролі наставника та організатора навчання. Педагоги повинні опанувати нові навички в галузі використання технологій, розробки онлайн-уроків та взаємодії з учнями у віртуальних середовищах. Це потребує часу та підготовки, а також переосмислення традиційних методів викладання.

Цифрове середовище насичене інформацією, але не вся ця інформація має високу якість та релевантність для освіти. Вчителі та учні стикаються із завданням вибору правильних джерел та контенту, який відповідає освітнім цілям. Відсутність фільтрації спричинює занурення в потік неконтрольованої та неперевіреної інформації, що може вплинути на процес навчання. Цифровізація освіти також порушує питання безпеки даних. Зберігання та передача особистих даних учнів та педагогів потребує високих стандартів кібербезпеки. Вразливість перед кібератаками та витоком даних може мати серйозні наслідки.

Цифровізація освіти, незважаючи на численні переваги, потребує розробки стратегій для подолання викликів, з якими стикаються ЗЗСО та педагоги. Один із ключових викликів – підтримка доступності технологій для всіх учнів, тобто необхідність забезпечити доступ до сучасних технологій для всіх учнів, незалежно від їхнього соціального статусу та географічного розташування. І тому необхідно розробити стратегії, створені задля зниження цифрового розриву (наприклад, організація безкоштовних освітніх ресурсів на онлайн-платформах).

Педагоги відіграють ключову роль успішної цифрової трансформації освіти. Необхідно надати їм можливості для підготовки та навчання в галузі нових технологій та методів. Це може бути реалізовано на основі спеціалізованих тренінгів, курсів та вебінарів. Співпраця з експертами та

практикуючими педагогами, які вже успішно інтегровані технології у власну роботу, також може стати ефективною стратегією.

Висновки і пропозиції. Таким чином, сучасні цифрові технології, що застосовуються в умовах реалізації Концепції НУШ, дають змогу подолати традиційні, звичні для системи освіти обмеження: розвиток індивідуалізації навчання для кожного школяра, використання індивідуальних методів (форм) та темпу освоєння освітнього матеріалу; зміна методичної основи школи; активне впровадження ігрових та проєктних технологій на уроках та у позаурочній діяльності для підвищення інтересу школярів, їхньої постійної мотивації брати участь в освітньому процесі, командній роботі, практичній діяльності; підвищення творчості у роботі вчителя за допомогою автоматизованого управління навчальною діяльністю.

Наостанок, також варто підсумувати, що перед сучасною шкільною освітою в умовах НУШ та цифровізації освіти постають такі виклики:

- для сучасних школярів вже недостатня мультимодальність навчання, необхідна вже й віртуальність;
- забезпечення можливості вибору і самостійності, оскільки самостійно керують власним процесом пізнання;
- у сучасних дітях генерується дуже багато творчої енергії, а тому її виписок не можливо обмежувати малюнками та виробами, оскільки діти можуть виробляти складніші продукти з огляду на їхню фантазію;
- підручник з огляду на його змістовність, конкретність та наочність інформації програє цифровими засобами інформації, доступними дітям;
- для дітей, які «мають у кишені світ Інтернету» [2, С. 305], будь яка інформація не є таємницею, тому ще більше актуалізується проблема мотивації отримання та засвоєння нових знань;
- для дітей вже не актуальні вміння пошуку знання, актуалізується необхідність вмінь відсіювання непотрібних знань;



– оптимізація виконання завдань за допомогою цифрових технологій викликає незрозуміння та критику дітьми традиційних шляхів їхнього виконання;

– сучасні діти очікують, що їм дають свободу думки, слова і дії, і заклади загальної середньої освіти стикаються із завданнями не формування, а вже розвитку критичного мислення дітей.

Примітно, що всі окреслені виклики, що постають перед освітньою системою, мають глобальний характер і стосуються не лише України, а й різних країн, але не є інституційними, зводячись, по суті, до питань дидактики та методики викладання чи виховання дітей.

Водночас, цифровізація відкриває перспективи для розвитку та покращення вітчизняної освітньої системи та вдосконалення сучасних освітніх практик (дистанційне навчання, інтерактивні навчальні платформи та персоналізований цифровий підхід до учнів) – все це стає доступнішим для українських вчителів та учнів. Одним із найбільш значущих досягнень цифровізації освіти є підвищення доступності освіти для різних груп населення, що сприяє зростанню ефективності освітнього процесу та розвитку цифрових навичок учнів у сучасному інформаційному суспільстві.

Список використаних джерел

1. Забавляєва Т. А., Пюрко В. Є. Організація навчально-виховного процесу на засадах педагогіки партнерства в умовах реалізації Концепції нової української школи. *«Особистісно-професійний розвиток вчителя в умовах реалізації Концепції Нової української школи»*. Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (Мелітополь, 14–16 червня 2018 р.). Мелітополь: ФОП Однорог Т. В., 2018. С.119–121.



2. Садовніков О., Скаковська Д. Особливості покоління альфа в Україні. *Collection of Scientific Papers «ΛΟΓΟΣ»*, (April 26, 2024; Bologna, Italy). 2024. P. 304–312. DOI: <https://doi.org/10.36074/logos-26.04.2024.064>
3. Lemble A. Dopamine nation: finding balance in the age of indulgence. New York: Dutton, 2021. 304 p.
4. Поліщук О. Сучасні форми виховної роботи в контексті нової української школи. *Інноватика у вихованні*. Вип. 15. 2022. С. 202–207.
5. Нова українська школа: поради для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ, 2018. 160 с.
6. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 № 988-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-p>
7. Биков В., Спірін О., Пінчук О. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта ХХІ століття»*. Вип. 1. 2020. С. 27–36.
8. Колеснікова І., Харченко Г. Цифровізація освітнього процесу в Новій українській школі. *Нові технології навчання*. Вип. 98. 2024. С. 89–95.
9. Особливості функціонування системи освіти в умовах сучасних викликів. *Освітня аналітика України*. Вип. 3 (10). 2020. С. 82–107.
10. Pierzchala J., Koszarska M. Digital competencies and training needs of teachers. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. Vol. 15 (16). 2020. P. 68–81.
11. Дущенко О. С. Сучасний стан цифрової трансформації освіти. *Фізико-математична освіта*. Вип. 2 (28). 2021. С. 40–45.
12. Цифровізація освіти: дослідно-експериментальна робота: збірник матеріалів / укл. О. П. Пінчук. Київ: ІЦО НАПН України, 2023. 71 с.

РЕАЛІЗАЦІЯ КУЛЬТУРНО-ІНФОРМАЦІЙНОГО ПІДХОДУ У ФОРМУВАННІ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ТРАЄКТОРІЙ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ФАХІВЦІВ

МОРГУН Олена, кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри професійної та соціально-гуманітарної освіти
Криворізького національного університету

м. Кривий Ріг, Україна

ORCID: 0000-0001-7916-7265

Анотація. Автором розглянуто особливості культурно-інформаційного підходу до розуміння світоглядних перетворень у формуванні індивідуальних освітніх траєкторій професійного розвитку фахівців. На системно-структурній основі представленні відповідні операційні методики виховних практик, в основних процесах соціокультурного розвитку навчально-виховного середовища. Розглянуто механізми переходу світоглядно-методологічної парадигми професійного розвитку до предметного світоглядно-практичного виховання на соціокультурному підґрунті. В цьому аспекті показана реалізація культурно-інформаційного підходу та інноваційно-світоглядної методології у формуванні сучасного освітнього світогляду фахівців в умовах відкритої освіти.

Ключові слова: особистість, фахівець, освітні траєкторії, операційні методики, соціокультурне підґрунтя.

Abstract. The author examines the peculiarities of the cultural-informational approach to understanding worldview transformations in the formation of individual educational trajectories of professional development of specialists. On a systemic-structural basis, the corresponding operational methods of educational practices are presented in the main processes of sociocultural development of the educational environment. The mechanisms of transition from the worldview-methodological paradigm of professional development to subject-oriented worldview-practical



education on a sociocultural basis are considered. In this aspect, the implementation of the cultural-informational approach and innovative worldview methodology in the formation of the modern educational worldview of specialists in the conditions of open education is shown.

Keywords: personality, specialist, educational trajectories, operational methods, sociocultural background.

Вступ. Сучасні трансформації в освітньому та професійному середовищі зумовлюють необхідність постійного оновлення підходів до розвитку фахівців. Зростаюча динаміка змін у сфері знань, цифровізація, міжкультурна взаємодія та вимоги до гнучкості й адаптивності спеціаліста формують нові вектори професійного становлення. У цьому контексті особливого значення набуває формування індивідуальних освітніх траєкторій професійного розвитку, які враховують особистісні особливості, потреби, професійні інтереси та цілі кожного фахівця. Професійний розвиток розглядається не як одноразовий акт набуття знань, а як безперервний, цілеспрямований процес, що передбачає удосконалення компетентностей відповідно до вимог часу та змін професійного контексту. Формування індивідуальних освітніх траєкторій у цьому процесі забезпечує не лише підвищення ефективності засвоєння знань, а й розвиток здатності до самонавчання, рефлексії, професійної мобільності. Одним із дієвих засобів реалізації такого підходу є культурно-інформаційний підхід, що інтегрує цінності культурного середовища, цифрові ресурси, комунікаційні технології та сучасні освітні стратегії. Він сприяє створенню інтелектуального та культурного збагаченого освітнього простору, в якому фахівець має змогу обирати власну освітню траєкторію, адаптовану до індивідуального запиту та викликів професійної діяльності. Актуальність дослідження зумовлена потребою в науково обґрунтованому підході до розроблення механізмів формування індивідуальних освітніх траєкторій професійного розвитку фахівців



на основі культурно-інформаційної парадигми. Метою є проаналізувати теоретико-методологічні засади цього підходу, окреслити його практичні можливості та виявити умови його ефективної реалізації в сучасному освітньому середовищі.

Основна частина. Одним із перспективних напрямів є реалізація культурно-інформаційного підходу, який передбачає інтеграцію культурних цінностей, інформаційних ресурсів та персоналізованого навчання. Особливу увагу в цьому контексті слід приділити формуванню індивідуальних освітніх траєкторій. Такий підхід забезпечує не лише підвищення ефективності навчання, а й сприяє самореалізації, формуванню рефлексивного мислення та розвитку м'яких навичок. Впровадження індивідуальних освітніх траєкторій на основі культурно-інформаційного підходу потребує тісної взаємодії між викладачем, ментором і самим фахівцем. Важливу роль відіграє також розвиток інформаційної культури, здатності до самоосвіти та критичного осмислення інформації. Соціологічний підхід, що безпосередньо витікає із соціально-філософського характеру дослідження, передбачає, за авторською концепцією, формування соціокультурних виховних практик. Переходу філософсько-світоглядного і науково-методологічного рівня проблеми до соціологічного рівня її практичного вирішення. На перших етапах, можливо, за відповідними інтегрованими програмами виховної діяльності у вищих навчальних закладах, а потім – за стандартами світоглядно-виховних практик, характерних для інформаційного суспільства, що не без впливу сучасної вищої освіти все більше набуває ознак культурно-інформаційної суспільної системи [1]. В разі соціокультурних трансформацій інформаційного суспільства повинні синхронно відбуватися і зміни в національній і європейській вищій освіті [2, С. 255-289]. Виявлення науково-практичних засад для використання світоглядних виховних практик, що формуються в процесі соціокультурного розвитку навчально-виховного середовища, дозволяє перейти з теорії практичного



виховання на методично-предметний рівень безпосередньої практики, конкретно, розробити відповідну операційну методику виховних практик. Механізм подібного переходу за логікою «процесуальної спадковості» відбувається шляхом переформатування-трансформації «системних компонентів» в підсистемні «операційні компоненти». Тоді сама «рівнева спадкоємність» в навчально-виховному процесі може розглядатися як «динамічне поліфункціональне новоутворення». Рівневу спадкоємність навчально-виховного процесу найчастіше фіксують також у дидактичному аспекті. Наприклад у таких «дидактичних блоках»: ціннісно-когнітивний блок, аутопсихогерменевтичний і оціночно-нормативний блоки (в контексті дидактичної теорії таксономії В. С. Блума), коли поняття «загальний дидактичний принцип» взагалі не вводиться, а мова йде про «дидактичну культуру» навчання й виховання. Принципова різниця навчально-виховного процесу на рівні загальної системи ЗВО і на підсистемних рівнях предметних операцій полягає в переході від теоретичної методики, що розробляється в методолого-теоретичному форматі виховної роботи та виховних заходів до практичної методики безпосередніх виховних практик. Це достатньо складний перехід, бо він не вкладається в традиційний план адміністративно-організаційного керування навчально-виховним процесом. Найчастіше перехід до предметно-операційних виховних практик розуміється як вимога «НВП-планування», проведення «НВП-заходів» або інших планових «практичних заходів». Більшість здобувачів при цьому просто споглядають подібні організовані заходи без активної участі в них, хоча в процесі цього споглядання вони і повинні «виховуватися». Та невелика частина, які беруть безпосередню участь в організаційних заходах, добре розуміють, що вони лише виконують адміністративні розпорядження, і на них ці заходи також не мають дійового виховного впливу. Про світоглядне виховання при проведенні подібних виховних заходів не може йти і мови, і вони мають значення тільки для



звітності про проведену виховну роботу. Здійснюючи перехід до виховних практик світоглядної спрямованості із застосуванням «операційних компонентів» і здійсненням «підсистемних операцій» необхідно враховувати такі ключові обставини:

- виховні практики повинні здійснюватися у створеному «навчально-виховному середовищі» і, конкретно, у підсистемі «виховного середовища»;

- в подібному виховному середовищі необхідно розв'язати дію соціокультурної світоглядної домінанти; тобто виховні дії повинні набувати характеру соціокультурних дій із ціннісним змістом і значенням для розвитку особистості та творчих нахилів особистісних культуротипів у «виховних октавах» і в повному «матричному соціоні»;

- при переході від загальносистемної виховної роботи до предметних виховних практик (від методології, соціології та культурології до операційних методик) відбувається трансформація предмету виховного впливу: перехід від «гносеологічної особистості» студента до його «когнітивної особистості», орієнтованого на практичні знання і вміння, а потім – до «онтологічної особистості студента, який самостійно регулює та вдосконалює своє буття у соціокультурному середовищі навчально-виховного процесу шляхом операційних виховних практик;

- в подібних операційних виховних практиках студент виступає суб'єктом і об'єктом виховної дії і в якості «Я-об'єкт», тобто він є живим буттям свого соціокультурного середовища, в ньому він знаходить свою дійсність і свою особистість шляхом безпосередньої самоідентифікації, й через цю особистісну самоідентифікацію він «розчиняє» свою суб'єктивність і свій соціонічний культуротип у мікробуттєвому світі виховного соціокультурного середовища;

- в онтологічному бутті виховного соціокультурного середовища світогляд майбутнього фахівця не «виховується», а «приймається»



(«сприймається») соціонічним культуротипом, висвітлюючи цій особистісний культуротип: це нібито «знаходження себе в собі», відкриттям – «Я». Якщо мова йдеться про молоду людину як «культурно-історичний феномен» з певними парадоксами пробудження і набуття індивідуальності.

Головна властивість «культурно-інформаційного поля» є такою, що воно розширює і творить новий соціальний простір, формуючи відносини в соціальній реальності не тільки реальні, але й віртуальні. Наприклад, інформаційні відносини в «комунікативному просторі» ЗМІ, «умовно-дослідницькі» відносини в науці, де реалізуються цілі соціальних досліджень віртуальності тощо. Реалізація новітніх «конструктивістських підходів» у науці дозволяє здійснювати «конструювання суспільства» за типом «конструювання системи». При цьому визначається «проблемна ситуація» в суспільстві, яка потребує конкретного вирішення, а разом з цим – нові цілі, функції, суспільні структури, що вирішують проблемну ситуацію. Нею є трансформаційна проблема історичного вибору векторів подальшого суспільного розвитку. Тут закономірно проявляють себе такі нові суспільні явища: системна криза «технокапіталізму» в його «пізній фазі», коли суспільні структури починають дедалі більше домінувати над владою; становлення інформаційного базису суспільства з лідируванням «інтелектуальних працівників» у виробничій та суспільній сферах; зміни співвідношення між владою та суспільством у формах громадянської демократії і громадянської державності; дискретно-парадигмальна альтернатива суспільного розвитку, котрий стає не лише нелінійним, але й «розривним», з іншою логікою соціокультурних процесів; перехід на новий суспільний дискурс у суспільних взаємодіях: це інтелектуальний дискурс історії, який вибудовуються «творчими особистостями» в статусі суспільних «комунікативних координаторів»; декомпозиційний і деконструктивний підходи в оцінці суспільних процесів, які дозволяють подолати револютивність історії та домогтися соціальних



перетворень шляхом реінтеграції суспільних відносин на основі соціальних комунікацій.

Базисна структура сучасного інформаційного суспільства, виходячи з соціоісторичних закономірностей її виникнення, має аналоговий характер стосовно культурно-формаційної суспільної системи. Вона також виникає, коли наявні інтеграційні процеси синтезу культурних і формаційних систем на останніх історичних етапах їх розвитку в Новітній час. Тобто за умови гуманологічної культурно-інформаційної системи, котра на ранніх фазах свого розвитку функціонує в модусі інформаційно-інтелектуальної системи, а потім – як інформаційно-соцієкологічна культуро-система.

Її предикати: предикат за типом культури (типом культурної системи), що визначає і формує духовний базис суспільства, презентований культурно-історичним типом суспільного світогляду і духовного світобачення; предикат за способом духовного відтворення культурних цінностей представлено у видоутворенні суспільної свідомості і способах її природно-історичної зміни; предикат за формою соціальної самоорганізації, соціокультурного самовпорядкування суспільства, тобто за формою соцієтальності суспільної системи на основі самоорганізації соціодуховних цінностей [3, С. 298].

Культурно-інформаційна система належить до того типу суспільних систем, що розвивають інформаційну культуру суспільства з боку її інтелектуально-комунікативних засад, людського і соціального спілкування, комунікативних, когнітивних і креативних практик та духовно-творчої реалізації. Можуть бути інші не менш важливі її контекстуалізації, а саме: культурно-господарча (соціогосподарча) суспільна система, культурно-правова, культурно-етична (соціодуховна), культурно-когнітивна (духовно-практична), культурно-промислова (соціоіндустріальна) та інші різновиди соціосистем. Усі вони мають глибокі історичні корені і презентуються конкретно-історичним характером свого розвитку. Але культурно-інформаційна суспільна система



відрізняється від інших їй подібних систем тим, що в її основах чітко виражена духовно-практична орієнтація. Вона за своєю суттю практично налаштована на підвищення інтелектуального рівня і духовності суспільства, перетворюючи його на «інтелектуальне співтовариство» духовно і творчо високорозвинених людей за самим типом своєї суспільної культури. Це є перша складова базисної структури культурно-інформаційної суспільної системи, котра зумовлює культурно-історичний тип свідомості і через цей базовий свідомісний культуротип, здійснюється перехід від інтелектуально-раціоналізованого світогляду до суспільного комунікативно-ціннісного світорозуміння, починається духовно-творча трансформація всього світоглядного базису техноінформаційного суспільства.

Світоглядно трансформована освітньо-навчальна парадигма має такі найбільш характерні ознаки, що базуються на нових світоглядних імперативах національної вищої школи:

- соціокультурно-просвітницький характер, який проявляється в якості соціокультурних детермінантів світоглядного виховання;
- ціннісно-гуманітарний і соціогуманітарний смисл і значення виховної діяльності у вищих навчальних закладах;
- виховання на кращих зразках комунікативно-когнітивних практик, що дозволяє створити не тільки високоінтелектуальне навчальне середовище (комунікативне, когнітивне, креативне тощо), але й «виховне середовище» високого соціокультурного рівня;
- культурно-інформаційна спрямованість виховання з набуттям студентами інформаційної культури, характерної для європейського освітнього простору;
- виховання творчо-дослідницьких здібностей у студентської молоді з практичними вміннями предметної реалізації набутих знань.



Світоглядне виховання в системі вищої освіти зараз треба розглядати як особливий суспільний інститут, який налагоджує соціально-генетичний та соціально-виховний механізми, що соціокультурно детермінують передачу надбань суспільної культури від покоління до покоління (наслідкові й надбані цінності). Тому сам процес виховання слід розглядати як взаємодії суб'єктів соціокультурного простору, в загальному масштабі й у форматі ЗВО, певні соціокультурні суб'єкт-суб'єктні відносини, які потрібно змоделювати в освітянсько-виховному просторі в конкретних формах і за певними технологіями. При чому так, щоб ці модуси набули нової соціокультурної якості в світогляді молодих спеціалістів. Освіта і виховання, «виховання освітою» є передусім процес залучення людини до культури, формування у неї культурного світогляду. Подібно «виховання освітою» в культурі, в культурно-світоглядному просторі має свою визначальну місію: це покликання дати людині цілісний «образ світу», «образо створити», «освітити» людську свідомість і синтезувати її в світогляд, світоглядну свідомість і вивести її на рівень «духовної свідомості» із яскравою і багатою ментальністю [4, С. 10-11].

Проте, з іншого боку, потрібне критичне переосмислення знань і виховних практик, що набуваються. І це не просто творчо-інноваційний підхід, а зміна самого ціннісного смислу знань і виховної практики. Якщо на це не звертати уваги, то, за Ж. Дельозом, у людини консервується «нездатність розірвати зв'язки з формами загальнозначущого смислу, і сама «філософія мислення» починає відігравати «репресивну роль, примушуючи людину повторювати чужі думки». При цьому втрачається «вільність мислення» і «терористично» в перетвореній формі встановлюється «згубна суб'єктивність», ідейна та ідеологічна детермінація знань і поведінки, обумовлена «державно-регламентованою ієрархією» [3, С. 460-461]. Ж. Дельоз говорить про зовсім іншу «логіку смислу» набуття знань, яка за своєю суттю є смислова логіка самонавчання мислення і поведінкове самовиховання. Вона «не підлягає



концептуальній цілісності», визначається «шляхом невизначеного», знаходиться «посередині» без джерел і початків» в «невизначених межах», де «можуть вільно розгортатися доіндивідуальні та імпресіональні події-сингулярності», що в можливості «свободи й мислення», «тільки в наявності в необмеженості вільних потоків одиницностей, вільна гра яких руйнує централізований порядок» [3, С. 460]. Це смисловий і «соматичний потік сингулярій, які створюють множину можливостей, не обмежуючи людину у виборі» і «забезпечуючи полісенсовість інтересів» одиничних суб'єктів. Таким чином, розкриття смислу «досягається поверненням до повноти сенсу подій», історія філософії в освітньому контексті розглядається не як абстрактно-теоретичне (нормативне) знання, а «як історія живої думки». «Повнота сенсу подій», «смысл смыслу» відноситься вже до «проблеми поверхні, а не глибини, відновлення спотвореного глибиною і висотою смислу, який завжди знаходиться на поверхні, тісно переплетений із подією, що відбувається на поверхні» [3, С. 460]. Для одиничного («сингулярного») суб'єкта ці події не визначені, малозрозумілі, слабо детерміновані, і він ніби «перебуває посередині при формуванні сенсу» подій з осяганням дійсності в необмеженості «вільних потоків одиницностей» та їх «вільної гри». В аспекті авторської концепції тут мова може йти про особливе ціннісно-смыслове й полісмыслове виховання студентської молоді, про виховні практики в контексті «смыслу творчості», смислотворчості в багатьох аспектах його смислосзначимості.

Навчально-виховні стосунки між викладачем і майбутнім фахівцем повинні стати соціокультурними, тобто заснованими на навчально-виховному партнерстві. Серед методів навчального партнерства можна визначити наступні основні, що вже доказали свою ефективність. А саме:

1. Відносини інтелектуально-творчого, когнітивного та креативного партнерства в процесі оволодіння та практичної реалізації нової інформації та знання, оволодіння практичними навичками професійної поведінки.



2. Стосунки комунікативного партнерства в процесі функціонування пізнавальної та виховної інформації зі створенням конкретного «навчально-виховного продукту», наприклад, навчально-діяльнісних та виховних «функціоналів» (функціонально-цілісне та функціонально-ціннісне оволодіння знаннями та виховними практиками) і навіть цілих «функціональних комплексів»: інформаційних технологій, включаючи «технології поведінки» («поведінкові технології»), програмне забезпечення, бази даних, робочі програми інноваційних спецкурсів тощо.

3. Стосунки корпоративного партнерства в навчально-виховному середовищі ЗВО або в конкретній професійній сфері навчання й виховання; це перш за все корпоративне партнерство в організації навчально-виховної інформації та управління виховним процесом, в якому студенти є безпосередніми учасниками і виступають з позицій «демократії участі» у власному навчанні та вихованні, а саме [2, С. 48]:

- створення у ЗВО організаційної структури демократичних органів управління навчально-виховним процесом з конкретним статусом і в якості суб'єктів навчально-виховного процесу; чітке визначення їх управлінських функцій та прерогатив і перш за все з боку представників студентства;

- розмежування виховних завдань стратегічного і тактичного характеру: стратегічних – на рівні ефективної діяльності всього ЗВО чи факультету (групи факультетів однієї професійної спрямованості: гуманітарних, економічних, фундаментальних, загальноінженерних дисциплін тощо) та тактичних на прикладному рівні виконання конкретних поточних завдань;

- створення конкретної соціокультурної специфіки навчально-виховного середовища, формування найкращих умов здійснення виховних практик і способів реалізації виховних завдань: на моделях, «польових експериментів», з організації конкретних заходів, тренінгів, референтно-взірцевих, стандартно-нормативних, творчих, інноваційних завдань тощо;



– управління процесом формування особистості студента у взаємодії з особистістю викладача: створення необхідних умов для саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації, самовиховання тощо; тобто управління виховним процесом повинно бути як безпосередньо «контактним», так і «за умов» (опосередковане відповідними умовами для цього у ЗВО); подібне може забезпечуватися, наприклад, на науково-практичному підґрунті «соціології особистості студента», що зараз розвивається [1, С. 141];

– постійне оновлення технологій виховного процесу у ЗВО: це «виховні технології», що походять із «виховних практик» - безпосередніх й опосередкованих;

– конкретність управління виховним процесом: програма виховання, плани, заходи, методи й форми прийняття управлінських рішень, їх реалізації, оцінка результату та ефективності тощо; механізм і стимули оволодіння новітніми соціокультурними виховними технологіями;

– логіка навчально-виховного процесу, послідовність управлінських операцій і процедур та їх сумісна розробка зі студентами.

4. Удосконалення виховних технологій навчально-виховного процесу повинно базуватися як на вже існуючому «матеріалі» та «світоглядному погляді», але й на передбаченні майбутніх ситуацій з розробкою відповідних інноваційних «виховних сценаріїв» зі сприятливими і несприятливими варіантами розвитку навчально-виховного процесу та вибору такого «варіанту управлінського рішення, який найбільш відповідає конкретній ситуації та реальному співвідношенню діючих внутрішніх і зовнішніх впливів» [2, С. 48-49], це інноваційно-технологічне партнерство.

5. Відносини багаторівневого і багатовимірного «мережного партнерства» в процесах структурно-функціонального зросту виховних практик від курсу до курсу та в різних професійно-сферних вимірах «архітектонічної будівлі» навчально-виховного процесу в даному ЗВО; перш за все це створення



«інформаційно-виховних мереж» як вертикальної інтеграції, так і по лінії горизонтальних стосунків «викладач – студент».

6. Стосунки інноваційно-термінального партнерства в процесах ціннісної трансформації знань в напрямку вищих цінностей освіти, навчання і виховання в якості навчально-виховних цінностей, створення нових інформаційно-ціннісних термінальностей; вони протидіють асоціальним і акультурним процесам зі встановленням «влади знання» в модусі суспільної «когнітократії», що не розвиває знання, не просвічує й виховує суспільство, а встановлює латентний «контроль над знаннями» у більш казуїстичній формі контролю «знання про знання» та його «перехоплення» цією «когнітократією»: наприклад так, як це відбувається з авторським правом на Заході, в так званому «інформаційному суспільстві», що насправді є «інформаційним капіталізмом», що орієнтований на пряме «привласнення наукових та інформаційних ресурсів» та «експлуатацію процесу створення нового знання» [5, С. 47, 50-51, 89-92].

В процесі формування індивідуальних освітніх траєкторій професійного розвитку фахівців необхідний «відкритий» моніторинг стандартів вищої освіти: що вони собою являють, які принципові положення закладені для їх створення; механізми, методи і форми їх реалізації, оцінка результатів впровадження, визначення критичних точок стандартів тощо [6, С. 215]. Тобто, щоб це були «відкриті» навчально-виховні відносини в якості соціокультурних стосунків в системі ЗВО та національними системами вищої освіти в єдиному європейському освітньому просторі. Подібна «стандартна вимога» в аспекті «моніторингу стандартів освіти» забезпечується таким чином:

1) необхідність стандартів та їх моніторинг в період, коли відбувається структурна реформа вищої освіти і змінюються навчально-виховні програми (як централізовано, так і у ЗВО); нові освітні стандарти повинні зафіксувати: а) як зміни вплинули на функціонування системи вищої освіти; б) як стандарти підвищили вимоги до вищої освіти або вони їх знизили;



2) необхідність встановлення міжнародних стандартів навчально-виховних програм та відповідних досягнень тих, хто по них навчається, а на цій підставі – необхідності моніторингу з їх дотримання [6, С. 15, 33, 35];

3) міжнародні освітні стандарти повинні фіксувати: а) ступінь оволодіння матеріалом, необхідний для досягнення мети навчання і виховання у ЗВО та у всій системі національної освіти; б) стандарти повинні бути еталоном належного; в) повинні бути відображенням «соціально і фактично бажаного рівня навчально-виховних досягнень» і тому створюються три типи стандартів: (1) стандарт можливості навчатися у ЗВО; (2) стандарт змісту навчання і виховання; (3) стандарт освітніх досягнень [6, С. 16, 22-24, 26];

4) стандарти повинні відображати головні освітні імперативи, які співвідносні структурній реформі вищої освіти, і це відображення повинно закладатися в оцінці й вимірюванні, що втілені в стандарті.

Подібні оцінки і вимірювання знань постійно змінювалися. Так, у 60-і роки (період науково-технічної революції) це було періодичне загальнодержавне вимірювання освітнього поступу та потенціалу освіти. В США навіть був прийнятий відповідний закон, що інституалізував цю процедуру в системному плані, і системний ефект підвищення якості національної та міжнародної вищої освіти фіксували міжнародні організації ООН (ЮНЕСКО та ОЕСР). У 70-і роки вимірювання рівня (якості) освіти почало здійснюватися переважно у формі впливу досягнутого рівня освіти на людську особистість. Тому ключовою стала оцінка «своєрідності» освіти в новаторських розробках, унікальності конкретних «позасистемних» методик, за якими «порівняння не мають сенсу і навіть шкідливі» і тому в значній мірі «зник інтерес до вивчення функціонування освіти як системи» [6, С. 29-30, 31-32]. З появленням «унікально-своєрідних» викладачів і студентів головним принципом стає принцип «рівності освітніх можливостей», щоб до ЗВО прийшли не тільки абітурієнти з багатих родин, але й малозабезпечена



талановита молодь. У 80-і роки ключовим питанням стає якість освіти, ресурсна забезпеченість освітньої галузі для отримання відповідної якості та продуктивність цього забезпечення. Від цього почала вимірюватися «продуктивність» вищої освіти: створюються перші освітні стандарти з поверненням до системних підходів до вимірювання й оцінювання на основі нових інформаційних вимог шляхом «інформаційної статистики» освітньої галузі. У 90-і роки починає застосовуватися «порівняльна педагогіка», що базується на політичній підтримці держави та її наукової обґрунтованості. Подібна інновація потребувала визначення міжнародного рівня освітянської політики та оцінювання, яке вимагало й інформації відповідного рівня і з відповідною «порівняльною базою знань» – міжнародної та в системі національної освіти [6]. Зараз ставиться й вирішується питання про проведення системного порівняльного моніторингу дотримання міжнаціональних стандартів вищої освіти, моніторингу та оцінювання різних систем освіти за відповідними показниками та за «стандартами досягнень». При цьому результативність моніторингу оцінюється як внутрішньо («валідність і надійність вимірювання результатів»), так і зовнішньо – з боку «моніторингу когнітивних результатів» (набутих знань) та «моніторингу афективних результатів». Останній за своєю суттю є назвою конкретної виховної роботи у ЗВО, ефективності задіяних виховних практик [5, С. 42, 70, 130].

А саме:

- в індивідуальному відношенні – формування у здобувачів власної мотивації до навчально-виховного процесу як до головного способу підготовки та реалізації своїх здібностей та «життєвого потенціалу»;
- в суспільному відношенні – формування вмінь щодо налагодження «гармонійних соціальних зв'язків» зі своїм оточенням та сприйняття в спадковість кращих соціальних традицій;



– проведення афективно-емоційних виховних практик «через опозиції»: бажання успіху чи страх перед невдачею», досягнення успіху з конкретного предмету виховної навички («цінності досягнення» або вміння як цінність) чи недосягання успіху; «власна компетентність чи некомпетентність, відчуття власної результативності чи її браку в досягненні обраних чи важливих цілей» (навчально-виховна бінарна опозиція: «успіх – неуспішність»); при цьому у виховній практиці треба підтримувати обидва аспекти мотивації «як розуміння необхідності «затрати зусиль для досягнення успіху» й здобуття «особистого почуття компетентності»;

– набуття в навчально-виховному процесі «суспільних знань та цінностей» в аспекті вимог до освіченої молоді людини: подібне розглядається як «громадянська освіта», що «охоплює передавання історичних знань і структури політичних інституцій, а також виховання почуття лояльності до нації та її символів, надійної віри у фундаментальні цінності, зокрема у верховенство права»;

– виховання навичок поведінки «для участі в політичному процесі через голосування, аналіз проблем, співпраці з іншими членами суспільства для того, щоб досягти спільної мети», «виховання поведінки, що ґрунтується на визнанні рівності представників різних етнічних, національних, расових чи мовних груп (позитивні міжспільнотні стосунки)» [6, С. 192-195].

Тобто перед нами постає «афективне виховання» в модусах мотиваційних, ціннісних, бінарно-ціннісних, громадянсько-освітніх та політичних практик поведінки в навчально-виховному процесі та суспільних міжспільнотних стосунках. Тобто це чітко виражене світоглядно-практичне навчання, що транслюється у відповідній поведінці молоді людини.

Існують три основні моделі оцінки афективних результатів, отриманих із використанням «афективних моделей» формування навичок позитивної поведінки:



а) перша модель – психометрична з методикою оцінювання за «шкалою Лікерта» або за ознаками «політичної дієвості та схильності до авторитаризму»;

б) друга модель – громадянська правова, і вона будується на вихованні навичок цивільного права та етичних практиках, формування у студентів суспільно необхідної і відповідальної «моральності», такої як «дух громадянина» або «глибока вдячність за чийсь допомогу», моральна «наполеглива праця над самовдосконаленням» [6, С. 201-202, 207-208];

в) третя модель реалізується за програмою «моральної та релігійної освіти» з поетапним «висвітленням» процесу, «за яким індивід виявляє активність, зіткнувшись із конкретною ситуацією»; тобто це «ситуативна модель», яка має такі підстави:

- концентрація уваги на певних «соціальних знаках»;
- їх інтерпретація та об'єднання «зі збереженням у пам'яті ... про попередні подібні ситуації»; таким чином виявляється, як індивід «інтерпретує ситуацію» і «виявляє, чи є в ній якісь можливості або обмеження, чи несе вона загрозу, чи за цих умов треба допомагати тощо;
- на третьому етапі-стадії «особа розглядає варіанти власної реакції» і прогнозує свою ситуативну поведінку;
- на четвертому – «вибирає якийсь варіант і, попередньо оцінивши наслідки інших, відповідно реагує»; це, наприклад, «програма поліпшення стосунків між ровесниками з різних соціальних груп», «сприяння поведінці соціальної підтримки» або «не сприймати ситуацію як загрозу та зважити на альтернативи агресивної поведінки» тощо [6, С. 207-208].

Практичні працівники ЗВО, що досліджують сучасні проблеми виховання в системі вищої освіти дедалі більше привертають увагу до «гармонійного виховання молоді задля їхнього «людського життєпорядкування». Йдеться про «ідею гармонії як принцип» і створення на цій основі «світу життєвої культури»

з відповідним «соціокультурним «середовищем» та механізмами «духовної інкультурації» [7, С. 3].

При цьому вкрай важливо загальні філософсько-соціокультурні засади навчання й виховання переводити в духовно-практичний аспект і зробити цей процес безперервним не тільки у ЗВО, але й протягом усього життя в різноманітних формах процесу предметно-творчої реалізації особистості [4]. Подібні інновації можна розглядати як нове осмислення «феноменології духу» в світоглядній культурі особистості та його дії в культуросфері особистісної самореалізації молодого людини [4]. За П. Бурд'є, ця проблема безпосередньо концентрується на людській практиці, в «діалектичному взаємозв'язку між структурою і дією». За авторською концепцією, це студентські соціокультурні (ціннісні) дії в структурі навчально-виховного середовища. Таким чином здійснюється «людське конструювання соціальної реальності» з позицій «конструктивістського структуралізму» або «структуралістського конструктивізму». Тобто це внутрішнє «навчально-виховне середовище особистості здобувача або його світогляд, сфера формування його духовно-практичних світоглядних уявлень.

Університет як соціальний інститут повинен мати власну освітянську функцію як «інституції-носія» вищої освіти, що одночасно реалізує чотири основні функції: (а) дослідження й підтримки наукових нащадків, які йдуть «обіруч із (б) академічною професійною підготовкою (і виробленням технічно придатних знань), з одного боку, та з (в) завданнями ... зміцнення культурного самоусвідомлення та інтелектуального просвітництва, з іншого». Четверта ж функція є суто інституційною, бо вона «співвідносить перші три з названих функцій» і надає університету статус міжнародної правосуб'єктності [8. С. 187-212]. Інституційну роль освітніх Університетів Гумбольдт і Шлейермахер бачили (на думку Ю. Хабермаса) «в організований державою науковій автономії», а сам Ю. Хабермас – в спектрі «пов'язаностей між Університетом і



життєвим світом» людей [9, С.10,7-22]. В цьому відношенні, на думку вітчизняної дослідниці М. Зубрицької, зараз вбачається «криза ідентичності Університету», тому що перед ним в сучасних умовах вищої освіти виникла «дилема одночасного підтримування культурної пам'яті та реалізації нових перспектив розвитку, які не завжди сумісні з традиціями, і цю дилему сучасний університет не вирішує [9, С. 10, 7-22]. Вона може бути вирішена в сучасному навчальному процесі в разі дії двох найважливіших чинників: а) «інтеграції виховного простору ВНЗ», з одного боку, а з іншого, б) це «суб'єктне становлення майбутніх фахівців [10, С. 270, 270-272]. Тобто не тільки сам ЗВО, на думку розробника цієї концепції О. І. Артьоменка, в процесі інтеграції виховного простору перетворюється на суб'єкта загальноєвропейської вищої освіти, але й студент здобуває певну правосуб'єктність в інтегрованому європейському освітньому просторі. Йдеться про право вибору методів і способів навчання, професійної діяльності, право професійної мобільності, місце наукової діяльності тощо. О. І. Артьоменко вважає, що «зміна стратегії вищої школи» (з «прикладної» на «університетську») має на увазі «формування високоосвіченої і культурної людини, здатної розуміти та виконувати свої рольові обов'язки та соціальні відносини», що «передбачає розширення не тільки позааудиторної діяльності ВНЗ, а й взаємодії з навколишнім середовищем», що «є найголовнішим джерелом саморозвитку особистості...» [10, С. 271, С. 270-272].

З позицій самого суспільства, і перш за все його молодіжної частини, і «сталий розвиток – це такий розвиток суспільства, за якого задоволення потреб теперішніх поколінь не має ставити під загрозу можливості майбутніх поколінь задовольняти ці потреби» [11, С. 5]. Таку думку вперше сформулювала прем'єр-міністр Норвегії Гро Харлем Брутланд в 1987 році у доповіді «Наше спільне майбутнє», яка з ініціативи ООН з 1983 року очолювала відповідну міжнародну комісію. Відповідно ж до національних традицій вищої освіти, що також



розглядається як один із соціальних інститутів, вона зараз має підпорядковане, функціональне значення і не є стратегічним чинником розвитку суспільства, розглядається тільки як один із засобів соціалізації молодшої людини. І тільки в останній час, коли Україна почала предметно займатися Болонським процесом і конкретно впроваджувати європейські освітні стандарти, національна вища освіта почала розглядатися як більш-менш повноцінний «інститут соціалізації та самореалізації людини», який забезпечує фундаментальну наукову та загальнокультурну, практичну підготовку, одержання громадянами спеціальності відповідно до покликання, інтересів, здібностей, підвищення їхньої кваліфікації, вдосконалення професійної підготовки, перепідготовки наукових і науково-педагогічних кадрів» [12, С. 245, 248].

Якщо на Заході інституційність вищої освіти, в тому числі й у якості інституційного суб'єкта міжнародного освітнього простору, переноситься і на ЗВО, які також мають інституційний статус і статус освітнього суб'єкта в міжнародних стосунках країн та освітян (це університетські освітні центри), то в Україні ЗВО розглядається тільки на рівні соціальної організації. Хоча й визнається, що ЗВО «серед освітніх організацій є найскладнішим явищем», тому що вони «належить до культурно-просвітницьких організацій» і «його суспільним призначенням є співучасть в організації навчання та виховання». Але це не більше ніж «функція сукупності всіх навчальних закладів і установ різного рівня акредитації, які виступають складовими частинами освіти як соціального інституту». Ось чому «у цьому загальному діапазоні кожний окремий ВНЗ ... може і зобов'язаний визначати свою мету і засоби її реалізації», коли про ВНЗ говориться «не як про соціальну організацію, а як про соціальний інститут» [2, С. 42]. У такому визначенні ЗВО як «соціальна організація має чіткий загальнообов'язковий порядок. А система її статусів і ролей – ієрархічну структуру» як «формальна організація, в якій ієрархія будує навчально-виховні й «соціальні відносини на підставі регламентації зв'язків,



статусів, норм» і «адміністративних функцій». Але тоді виникає питання: як можна налагодити особистісне виховання студентів в подібній освітній соціально-ієрархізованій соціальній організації, коли «вона принципово безособова, тобто розрахована на абстрактних індивідів, між якими встановлюються стандартизовані відносини, засновані на формально-діловому спілкуванні» та «службових зв'язках» [13, С. 194-195]. Тільки в останні роки почала формувалися «соціологія виховання» як «одна з вічних соціальних проблем», що в сучасних умовах «засяяла новими гранями у зв'язку з процесами демократизації суспільного життя» [13, С. 684].

Змішування рівнів навчально-виховного процесу, намагання адміністративного керування світоглядними взаємодіями культуротипів молодих фахівців в соціокультурному НВП-середовищі, або механічна типологізація майбутніх молодих спеціалістів за професійними характеристиками (наприклад, «моделі спеціаліста» за освітньо-кваліфікаційними характеристиками [ОКХ] або стандартами) замість реалій наукового пошуку і наукових досліджень породжує дивні «педагогічні міфологеми». Вони, як правило, узагальнюють міфологемні «образи» викладача і студентів у біполярній міфологемі «конфліктності – безконфліктності» педагогічного процесу тощо. Перший наслідок впровадження невідповідних інновацій або небажання щось міняти в традиціях, що склалися, чи наявності «комунікативних бар'єрів» в навчальному спілкуванні, - це навчальні конфлікти або ідеалізація «безконфліктного навчання», міфологеми «педагогічного насильства» і намагання «спрощення навчального процесу (утилітарний підхід), а загалом – це «міфологеми звинувачень». Перший наслідок впровадження невідповідних інновацій або небажання щось міняти в традиціях, що склалися, чи наявності «комунікативних бар'єрів» в навчальному спілкуванні, – це навчальні конфлікти або ідеалізація «безконфліктного навчання», міфологеми «педагогічного насильства» і намагання «спрощення навчального процесу



(утилітарний підхід), а загалом – це «міфологеми звинувачень». Тому зараз у системі вищої освіти наявні певні спроби розробити якісно нові концепції виховного процесу у ЗВО. Так, Т. П. Савош досліджує «особливості виховної роботи в системі вищої технологічної освіти України» на середньому рівні соціологічного аналізу (але, на жаль, у формальній якості «виховної роботи»). Вона вводить поняття «соціокультурного середовища сучасних виховних практик» (які розуміє як «виховну роботу») і фіксує такі найбільш значущі для майбутньої професійної діяльності характеристики: цілеспрямованість (52%), працездатність (46%), комунікабельність (41%), уміння працювати в команді (40%), відповідальність (39%) [14; С. 8, 14]. За концепцією І. В. Шевченко, «навчально-виховне буття» повинно стати «життєвим світом» молоді людини, «світом життєвої культури», зародки якої створюються в ранньому віці, а потім розвиваються за «принципом людського життєвпорядкування», виходячи з «ідеї гармонії». Гармонія досягається «на соціокультурних засадах, смислу й сенсу гармонізації буття» та «основної ціннісно-сміслової детермінанти» життєвпорядкування [15, С. 3]. Подібна основна ціннісно-сміслова детермінанта походить з «духовно-практичних аспектів життєтворення як соціокультурної гармонії: сприймання гармонійної плинності «життєвого світу» суб'єкта, «буттєвого релятивізму», «оновлюваності життєвих форм культурного універсалу та поліверсуму в процесі життєтворення», «збереження створеної й очевидної цілісності та єдності буттєвої субстанційності». Таким чином, твориться «логіка гармонізації особистісного буття людини» і «логіка особистісного життєвпорядкування (гармонізації)» [15, С. 10-11]. Подібну концепцію про гармонійний «світ життєвої культури (попри всі труднощі її практичної реалізації)» достатньо легко можна представити в аспекті світоглядної культури та світоглядного виховання особистості. Проте без операційних механізмів виховних практик ця вічно прекрасна «ідея гармонії»



так і залишається утопічною «ідеєю» без будь-якої надії на своє практичне втілення та життєве ствердження.

Виходячи з фрактальної теорії подібності фрагментів мікро-, макро- і мегамасштабу (про що говорилося раніше) на мікрорівні «завершена конструкція» ДНК з повною «інструкцією»-програмою свого поводження визначально «записана» в культуротипі людської особистості. Як на мікрорівні ДНК має свій код-кодон, що треба розшифрувати-декодувати, так і на макрорівні людському культуротипу притаманне певне генетично обумовлене світобачення або «світоглядний культуротип». Йому й треба надати певні умови для правильного розвитку у своєму «світоглядному аспекті» і прояву генетично заданих здібностей необхідне певне виховне соціокультурне середовище. Тобто «соціокультурний код» людської ДНК на макрорівні – це свого роду «генетичний» відповідний культуротип особистості, її «соціокультурний промотор» («промоутер», за нинішньою трансляцією) – це світогляд, з якого починається «читання», декодування-дешифрування закладеної в культуротипі генетичної інформації з її подальшим збагаченням соціальною інформацією в соціокультурному середовищі. «Соціокультурний термінал» – це «знайдені» й сформовані в соціокультурному середовищі на основі виховних практик вищі термінальні цінності, що максимально чітко і ясно особистістю усвідомлюються в «розшифрованому» вигляді. «Соціокультурний оперон» – це операційні виховні практики: прості виховні практики в «квадрі» («квадропрактики»); складні виховні практики в «октаві» («октавопрактики»); надскладні (синтетичні) виховні практики в «соціоні» зі всіма «повними» 16-ма соціокультурними культуротипами («соціонопрактики»). Тобто «соціокультурний оперон» на початку виявляє «шифр-код» особистості, або її культуротип, на стадії «промоуторної виховної практики», а потім поетапно формує «культуротипні матриці» («квадра-М», «октава-М») із дедалі більшим проявленням світоглядної особистості й цілісності. Процес завершується



операційною «термінальною виховною практикою» з формуванням вищих світоглядних цінностей та їх предметною особистісною та соціонічною реалізацією. Це надбання «оперонної здібності» з «управління середовищем» (локалізованим), що є предметною і реальною моделлю «управління реальністю», яка локалізована в соціокультурному середовищі ЗВО.

«Соціальними репресантами» у вихованні тоді можуть виступати ідеологічні фактори, адміністративні заборони, застарілість виховних методів, консерватизм форм виховання, упередженість педагогів і вихователів, дисциплінарні та процедурні фактори, регламенти, стандарти, нав'язані норми поведінки та санкції за їх порушення тощо. Це можуть бути репресанти самого середовища, якщо воно «нерозвинене», малорозвинене або має формальний характер, «репресантами» можуть стати і формальні молодіжні організації, створені «зверху», включаючи ієрархічну структуру формального студентського «самоврядування». Наявність «репресивної системи» в тому чи іншому вигляді встановити не дуже важко: це загальна вимога до світоглядного виховання, конкретно «штампування» однакових для всіх світоглядних уявлень, або вимог до клішування моносвітогляду. В цьому відношенні виховні практики «розв'язують» формування полісвітоглядних уявлень, знімаючи пригнічуючий вплив соціальних репресантів у соціокультурному НВП-середовищі.

Саме операційні («оперонні») виховні практики розвивають полісвітоглядні культуротипи студентів у «виховному опероні». Якщо моносвітогляд продукує «механічних особистостей»-клонів або «простих особистостей», посередностей, полісвітогляд нам дарує «складних особистостей», а полісвітоглядні культуротипи – повноцінну «культурну особистість» із розвиненими здібностями, нахилами, вміннями й навичками. Подібна «культурна особистість» формується шляхом свободи творчості власного культуротипу і світоглядному збагаченні з іншими культуротипами. На Заході це відома формула: «Я як інший». Замість особистості, що формується на



репресаліях «речової залежності». Виникає вищий тип особистості на соціокультурних засадах «людської залежності» за умов соціокультурної тотожності Синергетичний ефект («ефект ефектора») в саморозвитку виникає в разі набуття власного «світоглядного культуротипу» особистості на власному підґрунті повної духовно-творчої самоідентифікації, тобто з за діянням власних або «суджених» духовних сутнісних сил людини, її «духовного генотипу» і «призваних» соціальних сутнісних сил у вигляді набутого «соціального генотипу» в разі творчих зусиль і напружень: «напруга» ціннісного вибору, комунікативних взаємодій з обміну цінностями та ціннісними надбаннями, «напруга» при трансформації цінностей у практичне знання, «когнітивне напруження» при втіленні практичних знань», напруження предметної самореалізації особистості тощо. На «промоуті» (вході) в соціон викладачем (соціологом, психологом) дешифрується, тобто надається спеціальна інформація – відомості про особистий культуротип суб'єкта (фахівця). Цей «вихідний культуротип» який виявляється в ході проведення спеціальної операційної виховної практики. Він подається відповідним матричним генотипом за народженням, з такими «базальними» характеристиками культуротипу, про який молода особи фактично нічого не знає і не замислюється з цього приводу.ті їх виховання, набуття знань, професійної діяльності та культури життя. І головне, що треба робити для розвитку своїх сильних сторін, як їх використовувати, щоб досягти найвищого результату або принаймні оптимального. Подібне є дуже великим стимулом для молодої людини, яка в своєму молодому віці намагається чимось виділитися, домінувати, бути поміченою, визнаною певним чином у колі своїх однолітків. Це для неї найбільше заохочення для розвитку й проходження відповідних виховних практик із комплексом необхідних «операторних завдань» на випробування. Ускладнення оперону кожен раз дає все більший рівень творчої самореалізації і набуття все більш повних світоглядних уявлень про свій та інші



культуротипи з чітким визначенням свого власного «світоглядного культуротипу». Подібне опанування власної генотипної матриці, її соціокультурне «прирощення», зріст і розвиток відбувається в соціокультурному «НВП-середовищі» в умовах свободи творчості (бо це «вибір себе» і «виробництво себе»), власних хотінь і бажань до самовиховання й саморозвитку. Цінність подібного процесу власного «самовиявлення» цілком предметна і тому виховна вмотивованість студентів постійно підвищується.

На «терміналі» творчої самореалізації культуротипу формується нова «соціокультурна матриця» термінальних цінностей, які молодий фахівець може успішно реалізовувати. Зрозуміло, шляхом створення власних «оперонів дій» у професійному середовищі своїх колег, навколо свого робочого місця на підприємстві, в бізнесовій сфері господарчої організації тощо. До «оперонів дій» також можна віднести «оперони професійного росту», «оперони кар'єри», «оперони організаційної діяльності», «оперони управління», «оперони поведінки» в команді, «корпоративні перони» консолідованої діяльності, «інформаційні оперони» подачі інформації (наратив, пермормация тощо), «комунікативні оперони» дискурсу, семантики й семіотики, символів й кодів тощо. У своїй основі всі вони функціонують як оперони самоналаштування на ефективні поведінкові стратегії, характерні для певного культуротипа.

Висновок. Результати дослідження засвідчують, що культурно-інформаційний підхід виступає однією з перспективних методологічних основ у процесі формування індивідуальних освітніх траєкторій професійного розвитку фахівців. Його застосування спрямоване на забезпечення особистісно орієнтованого, варіативного та адаптивного навчального процесу, який ґрунтується на інтеграції культурного досвіду, інформаційної компетентності та індивідуальних освітніх потреб здобувача освіти. Цей підхід дозволяє враховувати ментальні, ціннісні, соціокультурні та професійні особливості кожного суб'єкта освітньої діяльності, що, у свою чергу, сприяє ефективному



формуванню здатності до самонавчання, критичного мислення та рефлексії. Формування інформаційної культури як складової професійного розвитку є важливою умовою підвищення мобільності, конкурентоспроможності та стійкості фахівця в умовах цифровізації освітнього простору. Культурно-інформаційний підхід відкриває можливості для поєднання традиційних та інноваційних освітніх практик, посилює міждисциплінарний характер професійної підготовки, стимулює розвиток інтеркультурної комунікації та впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчання. Це, своєю чергою, дозволяє не лише персоніфікувати освітню траєкторію, але й сприяє трансформації освітнього середовища відповідно до викликів сучасного інформаційного суспільства. Отже, культурно-інформаційний підхід є вагомим чинником інноваційного розвитку професійної освіти, що забезпечує її відкритість, гнучкість та відповідність запитам ринку праці та соціокультурних трансформацій.

Список використаних джерел

1. Юрій М. Ф. Соціологія. Київ : Кондор, 2007. 288 с.
2. Скідін О. Л. Основи використання соціальних технологій в управлінні вищими закладами освіти. Запоріжжя : ЗДУ, 2003. 277 с.
3. Капіца В. Ф. Соціальна філософія культурно-інформаційного розвитку суспільства. Кривий Ріг : Видавничий центр, 2012. 486 с.
4. Капіца В. Ф. Соціокультурні засади безперервної освіти (духовно-практичний аспект). *Шляхи удосконалення системи безперервної освіти* : матеріали міжвузівської наук.-метод. конф. Кривий Ріг : Мінерал, 2002. С. 45–48.
5. Мей К. Інформаційне суспільство. Скептичний погляд. Київ : К.І.С., 2004. 220 с.



6. Моніторинг стандартів освіти / за ред. П. Тайджмана, П. Ствейна. Львів : Літопис, 2003. 382 с.
7. Шевченко І. В. Ідея гармонії як принцип людського життєвпорядкування. Київ : Ін-т вищої освіти МОН України, 2004. 18 с.
8. Хабермас Ю. Ідея університету-навчальні процеси. *Ідея університету: Антологія* / ред. М. Зубрицька. Львів : Літопис, 2002. С. 7–33.
9. Зубрицька М. Філософський дискурс «Ідеї університету» у складних лабіринтах пошуку істини. *Ідея університету: Антологія* / ред. М. Зубрицька. Львів : Літопис, 2002. С. 34–39.
10. Артьоменко О. І. Інтеграція виховного простору ВНЗ як сприяння цілісному середовищу суб'єктного становлення майбутнього фахівця. *Ідея університету: Антологія* / ред. М. Зубрицька. Львів : Літопис, 2002. С. 241–251.
11. Стійкість розвитку суспільства. Київ : Поліграф Експрес, 2001. 28 с.
12. Лукашевич М. П., Туленков М. В. Соціологія. Базовий курс : підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Каравела, 2005. 312 с.
13. Соціологія : підручник / за ред. Г. М. Городяненка. Київ : Центр навчальної літератури, 2008. 544 с.
14. Савош Г. П. Особливості виховної роботи в системі вищої технологічної освіти України: соціологічний аналіз : автореф. дис. ... канд. соціол. наук : 22.00.04. Запоріжжя : Гуманітарний ун-т, 2006. 20 с.
15. Шевченко І. В. Ідея гармонізації як принцип людського життєвпорядкування : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03. Київ, 2004. 18 с.



ПРОФЕСІЙНА ТРАНСФОРМАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЯК КОНЦЕПТ СУЧАСНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ

ПРОСІНА Ольга,

кандидат педагогічних наук, доцент, директор Центру післядипломної освіти

ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

м. Київ, Україна

ORCID: 0000-0002-2770-2345

Анотація. У параграфі представлено теоретичне й практичне обґрунтування професійної трансформації педагогічних працівників як актуальної концепції сучасного професійного розвитку в умовах відкритої освіти. Розкрито зміст понять «професійна трансформація», «професіоналізм», «професійна ідентичність», а також андрагогічні основи підтримки педагогів у контексті змін. Підкреслено роль відкритого освітнього простору в актуалізації ідентичності та розвитку суб'єктності педагога. Представлено результати власного теоретико-емпіричного дослідження.

Ключові слова: професійний розвиток, професійна трансформація, ідентичність, професіоналізм, відкритість освіти, андрагогіка, педагогічні працівники, суб'єктність.

Abstract. The article presents theoretical and practical foundations of teachers' professional transformation as a key concept of modern professional development in the context of open education. It analyzes the concepts of professional transformation, professionalism, and identity, and outlines andragogical approaches to supporting educators in times of change. The role of open educational space in the actualization of teacher identity and professional subjectivity is emphasized. The findings are based on the author's theoretical and empirical research.



Keywords: professional transformation, identity, professionalism, open education, andragogy, educators, subjectivity.

Вступ. Сучасна система освіти, особливо в умовах війни та постійних соціокультурних змін, вимагає не лише підвищення кваліфікації педагогічних працівників, а й їхньої глибокої професійної трансформації – переосмислення ролі, ідентичності, способу мислення й взаємодії з освітнім середовищем. Цей процес набуває особливої значущості в умовах відкритої освіти, що передбачає гнучкість, доступність, автономність здобувачів та мобільність педагогів.

Відкрита освіта, яка розвивається на перетині цифрових технологій, глобальних цінностей і принципів навчання впродовж життя, створює нові можливості й водночас висуває до педагогічних працівників нові вимоги: здатність до адаптації, критичне мислення, емоційну стійкість, готовність до ролі фасилітатора, тьютора, наставника в інноваційних формах взаємодії.

У такому контексті професійна трансформація педагогічного працівника розглядається як стратегічний напрям професійного розвитку, що включає зміни на рівні особистості, ціннісних орієнтацій, ідентичності та професійної суб'єктності.

У даному параграфі представлено авторське бачення трансформації педагогічної діяльності як цілісного процесу, що охоплює професіоналізацію, ідентифікацію та андрагогічну підтримку освітян у відкритому освітньому середовищі. Наведені положення ґрунтуються на аналізі сучасних наукових концепцій, а також на результатах емпіричних досліджень, проведених автором у 2022–2024 рр.

1. Концептуалізація поняття «професійна трансформація»

Професійна трансформація педагогічних працівників як феномен сучасної освіти має глибокі філософські, психологічні та соціокультурні витоки. Її осмислення потребує звернення до фундаментального поняття



«трансформація», розуміння його багаторівневого характеру, а також аналізу провідних концепцій трансформативного навчання.

Тож розглянемо: етимологію та філософське розуміння трансформації, трансформативне навчання як інструмент професійного зростання, та чинники, що зумовлюють потребу у трансформації педагогів у кризовому та змінюваному освітньому середовищі, що зазнає впливу численних реформ.

Поняття «трансформація» (від лат. *transformatio*) у сучасному українському тлумаченні означає зміну або перетворення форми, виду чи суттєвих характеристик певного явища чи об'єкта [1; С. 1469]. У філософському дискурсі, відповідно до підходу С. Кримського, трансформація тлумачиться як глибока перебудова структури, в межах якої змінюється взаємозв'язок і організація елементів системи. Учений акцентує на тому, що процес може мати як упорядкований (керований), так і хаотичний характер, а вектор змін може бути спрямований як у бік прогресу, так і в напрямі деградації [8; С. 206].

Автор О. Глушко [4] у своїх дослідженнях висвітлює поняття трансформації в освітньому просторі крізь призму як вітчизняних, так і зарубіжних підходів. Вона здійснила широку аналітику джерел, присвячених змінним процесам у сфері освіти, й дійшла висновку, що трансформація передбачає глибинне, якісне, інноваційне перетворення освітньої системи зі стійким структурним ефектом. За її позицією, трансформаційні процеси можуть включати елементи реформування і модернізації, однак не зводяться лише до них.

Утім, на наш погляд, тлумачення трансформації, подане дослідницею, більше орієнтоване на макропроцеси в освіті як інституційній системі. У нашому ж дослідженні акцент зміщено на індивідуальний рівень – трансформацію, яка відбувається з конкретним вчителем/педагогом. У цьому контексті поняття «професійна трансформація» розглядається як особистісне явище, що стосується переосмислення власної ролі, набуття нових професійних



смислів, адаптації до змінених умов через рефлексивне й ціннісне осмислення практики.

Очевидно, що системна трансформація освіти та індивідуальні процеси професійного оновлення педагогічних працівників не є взаємовиключними. Навпаки, вони взаємопов'язані. Системні зміни – як-от оновлення програм, методик, організаційних моделей навчання – створюють передумови для індивідуального розвитку. Водночас внутрішня готовність педагогічних працівників до змін, їхня суб'єктність і професійна рефлексія є чинниками успішності реформ.

Таким чином, розгляд трансформації освіти у двох взаємопов'язаних вимірах – інституційному (макрорівень) та індивідуально-професійному (мікрорівень) – дає змогу комплексно осмислити динаміку змін і створити засади для ефективних трансформаційних стратегій.

Трансформація в процесі навчання дорослих, зокрема педагогічних працівників, забезпечує професійну трансформацію, необхідність якої диктує як час, так і контекст. З одного боку – події, що стали каталізаторами змін (пандемія COVID-19, війна), вносять системні трансформації в освітній процес і вимагають від педагогів суттєвого оновлення способу дій, мислення та самоідентифікації. З іншого – реформи, зафіксовані у Державному стандарті та інших нормативних документах, посилюють вимогу до глибоких змін професійної ролі.

Очікування, що педагоги стануть агентами змін, простежується як в українському освітньому дискурсі – зокрема в концептуальних засадах НУШ, – так і в міжнародних дослідженнях, присвячених трансформативному навчанню. Британська дослідниця А. Колган [22] розглядає трансформативне навчання як педагогіку, що формує здатність до дії в ім'я соціальної справедливості. Авторка зазначає: «Очікується, що практики XXI століття стануть агентами змін педагогіка надихнула їх працювати над викоріненням стійкої суспільної



нерівності. Однак, коли емоційний вплив трансформації є приголомшливим, трансформативне навчання може не лише гальмувати дії, але й призводити до стану лімінальності, з якого потрібен час, аби вийти» [там само, С. 474]. У тій же статті А. Колган визначає трансформативну педагогіку для соціальної справедливості як підхід до підготовки вчителів, який кидає виклик прийнятим як належне припущенням, практикам і нормам в освіті та суспільстві загалом. Вчена наголошує: «дорослі навчають дорослих, а не предметам», а тому освіта дорослих має бути спрямована на зміну свідомості, цінностей і життєвої позиції дорослого учня. Ці міркування цілком узгоджуються з висновками, які ми формуємо на основі спостережень за процесами підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах глибоких освітніх змін.

Для глибшого розуміння механізмів професійної трансформації доцільно послідовно проаналізувати, як поняття трансформативного навчання інтерпретуються у сучасному науковому дискурсі. На наше усвідомлення трансформативного навчання суттєвий вплив мала стаття американського дослідника, співредактора «Журналу з трансформативного навчання» (Journal of Transformative Education) Чада Хогана (Chad Hoggan) «Трансформативне навчання як метатеорія: визначення, критерії та типологія», що спонукала нас осмислити критично не лише базову теорію трансформативного навчання, яку започаткував Джек Мезіроу [30] а й те, як потім ця теорія розвивалася в інших дослідженнях.

Дослідник Д. Мезіроу зазначав: «Трансформації виникають, коли системи відліку сприймаються як такі, що не служать нам добре в певній екзистенційній ситуації. Це може включати пошук генезису цих не функціонуючих систем у нашому індивідуальному та соціальному досвіді; пошук нових, більш функціональних припущень і, нарешті, діяти на основі нових вільно прийнятих припущень» [30; С. 167]. Вчений наголошує, що, трансформативне навчання як метакогнітивне міркування, що включає ці самі розуміння, але, крім того,



акцентує увагу на осмисленні джерела, структури та історії рамки референцій, а також на оцінці її актуальності, доцільності та наслідків.

Тож, основоположник теорії трансформативного навчання Д. Мезіроу [29; 30; 31], описує, як люди навчаються на основі глибоких змін у своїх базових припущеннях про світ. Ці зміни можуть бути викликані «дезорієнтуючими дилемами», які кидають виклик існуючим уявленням людини про світ.

Можна виокремити ключові етапи трансформативного навчання у теорії Мезіроу:

- виникнення «дезорієнтувальної дилеми» – зустріч з подією або досвідом, що суперечить існуючим уявленням;
- критична рефлексія – переосмислення своїх припущень та їх впливу на сприйняття ситуації;
- асиміляція нового досвіду – інтеграція нових знань та уявлень у свою систему сенсів;
- орієнтування дії – використання нових знань та уявлень для прийняття рішень та дій у світі.

Чим трансформативне навчання відрізняється від простого накопичення знань? Його сутність полягає не лише в засвоєнні нової інформації чи формуванні професійних навичок, а в глибинній зміні способу мислення, сприйняття себе та світу. Цей тип навчання фокусується на трансформації особистісних орієнтацій – «звичок розуму», установок і значеннєвих перспектив. На відміну від *компетентнісного підходу*, який акцентує на інтеграції знань, умінь, навичок і ставлень, трансформативне навчання передбачає *перегляд базових припущень*, з яких ці компетентності виростають.

Ключову роль у цьому процесі відіграють «дезорієнтувальні дилеми» – ситуації, що порушують звичні когнітивні рамки та стимулюють глибоку рефлексію. Трансформація часто супроводжується сильними емоціями, переживанням кризи, втрати «попереднього Я» та формуванням нового



розуміння себе як суб'єкта. Це складний і часто болісний процес, який може призвести до суттєвих змін у самоідентичності, мотивації, етичній позиції та професійній поведінці.

Вчений Д. Мезіроу [30] тлумачить пошук сенсу як природну тенденцію людини до перспективної трансформації: оновлення уявлень, що виникає у відповідь на дезорієнтуючі дилеми. Спираючись на ідеї К. Роджерса, він пов'язує цю здатність із телеологічним рухом до складності й цілісності – як у біологічній, так і в психологічній еволюції. Водночас Д. Мезіроу наголошує: ані зміни соціальних ролей, ані ситуації самі по собі не ініціюють трансформацію без саморефлексії. Дилеми стають точками зламу тоді, коли збігаються з індивідуальною історією розвитку, роблячи людину відкритою до глибинних змін.

У зв'язку з розширенням підходів до розуміння трансформативного навчання постає потреба у його систематизації та концептуальному уточненні. У праці *Transformative Learning as a Metatheory* [24] американський дослідник Чад Хогган пропонує розглядати трансформативне навчання як метатеорію, яка об'єднує низку теоретичних рамок і не зводиться до єдиної моделі. Спираючись на ідеї Е.Тейлора [34], він виокремлює чотири провідні підходи до пояснення природи глибинних змін особистості в освітньому процесі.

Психокритичний підхід, пов'язаний із теорією Д. Мезіроу, тлумачить трансформативне навчання як процес перспективної трансформації – переосмислення усталених «звичок розуму» під впливом дезорієнтуючих дилем. Психоаналітичний підхід зосереджується на інтеграції несвідомого досвіду у свідоме життя через емоції, символи, сни та інші афективні явища; акцент робиться на самопізнанні, автентичності й цілісності. Психорозвиваючий підхід (наприклад, у моделі Р. Кегана) пояснює трансформацію як розвиток когнітивної складності – здатність усвідомлено розмежовувати власне Я і зовнішні об'єкти, а також рефлексувати щодо

власних установок. Соціально-емансипаційний підхід, натхненний ідеями Пауло Фрейре, розглядає трансформацію як розвиток критичної свідомості, що дозволяє особистості перейти від пасивного сприйняття соціальної реальності до активної участі у її переосмисленні і зміні.

З огляду на зростання кількості інтерпретацій та різноманітність фокусів, Хогган наголошує на важливості розрізнення понять: термін «перспективна трансформація» він пропонує вживати для позначення теорії Д. Мезіроу, тоді як «трансформативне навчання» – як ширшу рамку, що охоплює різні типи змін, включаючи психологічні, онтологічні та соціальні аспекти. Таким чином, трансформативне навчання у метатеоретичному розумінні постає як міждисциплінарна конструкція, що дозволяє інтерпретувати навчання дорослих у його найглибших особистісних, емоційних і соціальних вимірах.

У межах метатеоретичного підходу Ч. Хогган, разом із дослідницькою командою, окреслює шість широких категорій трансформативних результатів: *зміни у світогляді, Я-концепції (Self), епістемології, онтології, поведінці та здатності до дії*. Для глибшого розуміння природи цих змін запропоновано три дескриптори – переживання, концептуалізація та взаємодія. Вони метафорично описуються як *«серце, голова і руки»*: досвід – це емоційна залученість і тілесне відчуття змін; концептуалізація – зміна способу осмислення реальності; взаємодія – нові поведінкові стратегії й способи дії у світі.

Автор також формулює критерії, за якими можна ідентифікувати трансформаційність результатів навчання: **глибина** (рівень впливу на фундаментальні аспекти особистості), **широта** (кількість контекстів, у яких зміни проявляються), **стабільність** (тривалість і незворотність трансформації). Згідно з цим підходом, трансформативне навчання стосується процесів, які призводять до сутнісних змін у тому, як людина сприймає, концептуалізує і взаємодіє зі світом. Такі зміни, у свою чергу, мають вирішальний вплив на



особистісне самовизначення, професійну діяльність, соціальну взаємодію та інституційну дійсність.

Таким чином, аналіз різних підходів до трансформативного навчання, представлений у роботах Дж. Мезіроу, П. Фрейре, Р. Кегана, Ч. Хоггана та інших дослідників, дозволяє глибше осмислити навчання як процес глибинних змін у свідомості, ціннісних орієнтирах та діях дорослої особистості. У контексті професійного розвитку педагогічних працівників ці зміни набувають особливої значущості, оскільки освітні трансформації сьогодення (зумовлені як зовнішніми кризовими викликами, так і реформами системи освіти) вимагають від педагогів не лише оновлення знань, а й переосмислення ролі, ідентичності, цілей та способів професійної діяльності. Саме тому розуміння трансформації як комплексного феномену, що включає когнітивний, емоційний, поведінковий та соціальний виміри, становить методологічну основу для побудови авторської концептуальної структури професійної трансформації педагогічних працівників.

Підхід Ч. Хоггана до трансформативного навчання як метатеорії дозволяє нам не лише інтерпретувати досвід навчання педагогічних (науково-педагогічних) працівників у системі підвищення кваліфікації, а й використати це розуміння як засіб для побудови теоретично обґрунтованої концептуальної рамки професійної трансформації.

У межах даного підходу до проєктування концептуальної структури професійної трансформації педагогічних працівників (ПТПП) ми спиралися на узагальнення результатів попередніх досліджень, поєднуючи теоретичні моделі трансформативного навчання з ключовими поняттями сучасної освіти дорослих. Зокрема, у центр моделі закладається ядро м'яких навичок – «4К» (креативність, критичне мислення, комунікація, колаборація), які, відповідно до динамічної взаємодійної моделі навичок XXI століття [33], можуть бути осмислені як метакомпетентності, що забезпечують готовність до змін і професійну адаптивність у складних умовах. У нашій концептуальній структурі



ці навички інтегруються з поняттями індивідуальної траєкторії професійної трансформації, готовності до реформ, рефлексії, неперервності освіти дорослих, а також з урахуванням емоційних і соціальних чинників, які, за Ч. Хогганом, є ключовими індикаторами трансформаційності результатів навчання.

Отже, осмислення трансформативного навчання як метатеоретичної основи дозволяє здійснити перехід від емпіричних спостережень до створення цілісної концептуальної структури професійної трансформації педагогічних працівників, що поєднує критичну рефлексію, набуття метакомпетентностей і формування нової професійної ідентичності.

Визначальним поняттям у нашому підході є **професійна трансформація**, яку ми трактуємо як *комплексний, динамічний і багатоаспектний процес якісних змін у професійному бутті особистості*. Такий процес включає не лише набуття нових компетентностей, а й переосмислення професійної ідентичності, трансформацію системи цінностей, рефлексивне осмислення досвіду та здатність до адаптивної діяльності в умовах складних соціальних, освітніх і культурних змін.

Професійна трансформація інтегрує когнітивні, емоційні, поведінкові та екзистенційні виміри, передбачаючи критичну рефлексію, інтенсифікацію смислобудівних процесів, розвиток метакомпетентностей і формування здатності діяти ефективно в нових, часто непередбачуваних умовах. Вона не є автоматичним наслідком реформ чи зовнішнього тиску, а передбачає *внутрішню активність суб'єкта навчання, його готовність до змін і участь у трансформативному навчанні як механізмі глибокого особистісно-професійного оновлення*.

Професійна трансформація може бути як конструктивною (успішною), так і деструктивною, якщо реалізується поза індивідуальним сенсом, без підтримки рефлексивних механізмів або в умовах надмірного зовнішнього тиску, що не відповідає ресурсам і потребам суб'єкта.



У цьому контексті саме педагог є яскравим прикладом потреби у професійній трансформації, з огляду на глибину змін, що відбуваються в освітньому середовищі. Це пояснюється низкою чинників:

- по-перше, професія педагога вимагає постійної адаптації. Освітні реформи, війна, цифровізація, зміна освітньої парадигми – всі ці чинники докорінно змінюють зміст, форми та інструменти професійної діяльності. Традиційна ідентичність «викладача предмета» поступово поступається місцем ідентичності фасилітатора, тьютора, наставника, коуча, що вимагає не лише нових навичок, а й глибокого переосмислення власної ролі;

- по-друге, професійна трансформація охоплює не лише зміну організаційних форм чи інструментів діяльності, а й торкається ціннісного виміру педагогічної професії. У сучасному контексті педагог дедалі частіше постає не лише як передавач знань, а як моральний орієнтир для учнів, емоційна та психологічна опора, культурний посередник і провідник смислів. Таке розширення ролі потребує внутрішньої переорієнтації – глибинного перегляду професійних смислів, мотивацій та ціннісних пріоритетів, що формують основу педагогічної ідентичності;

- по-третє, в умовах соціальної та культурної турбулентності зростає необхідність у рефлексії та смислобудуванні. Педагог постає перед потребою відповісти на фундаментальні питання: навіщо я в професії, у чому полягає моя місія, як я впливаю на майбутнє? Подібні процеси є маркерами трансформативного навчання, що активізує глибинні рівні самосвідомості й особистісної зрілості;

- по-четверте, професійна трансформація педагогічного працівника охоплює не лише оновлення функціональних обов'язків чи розширення інструментарію, а й перехід до нової суб'єктної позиції в освітньому процесі. Замість традиційної ролі репродуктора знань вчитель/педагог дедалі частіше виступає як ініціатор навчального партнерства, як той, хто супроводжує,



фасилітує й підтримує індивідуальні освітні траєкторії учнів. Така зміна ролі передбачає формування суб'єктності, що виявляється у здатності до усвідомленого вибору, відповідальності, критичного мислення, відкритості до взаємодії та співтворчості. Інакше кажучи, педагогічний працівник поступово переходить від позиції «виконавця» до позиції агента змін – не лише в межах класу, а й у ширшому освітньому й соціальному контексті.

Таким чином, професійна трансформація педагогічного працівника постає як необхідна умова збереження суб'єктності, професійного благополуччя й адаптивності в умовах постійних змін. Запропоноване розуміння цього явища дозволяє поглибити теоретичне осмислення змін, що відбуваються в педагогічній діяльності, а також сформуванню підґрунтя для розроблення ефективних інтервенцій, спрямованих на підтримку педагога в умовах складних соціальних і професійних викликів.

2. Професіоналізм і професіоналізація в умовах відкритої освіти

Професійна трансформація педагогічних працівників в умовах відкритої освіти передбачає не лише функціональні зміни, а й глибинні зсуви у професійній ідентичності. Відповідно, її неможливо аналізувати без звернення до понять *професіоналізму та професіоналізації*. Саме ці концепти дозволяють розкрити механізми глибоких якісних змін, що відбуваються в структурі професійної свідомості, поведінки та етичної позиції педагога/викладача в умовах невизначеності.

У цьому дослідженні ми розглядаємо професіоналізм як цілісний конструкт, що включає компетентнісні, етичні, рефлексивні та інноваційні компоненти, які забезпечують здатність педагога ефективно діяти в складних умовах. Професіоналізація, у свою чергу, – це динамічний процес формування і розвитку професійної ідентичності, що триває впродовж життя, охоплюючи як формальні освітні практики, так і неформальне та інформальне навчання.



Осмислюючи професійну трансформацію педагогічних працівників як динамічний та багатовимірний процес, що охоплює зміни у світогляді, способі мислення, діях і самоідентичності, доцільним є поглиблення розгляду базових категорій, пов'язаних із професійним розвитком. Їхнє розкриття дозволяє конкретизувати структурні характеристики та механізми професійного становлення педагогічних працівників в умовах сучасної освіти, зокрема в парадигмі відкритості, безперервності та персоналізованих освітніх траєкторій.

У цьому контексті важливо врахувати, як трансформується розуміння професіоналізму у зв'язку зі зміною уявлень про професію в цілому, із зростаючими вимогами до автономності, гнучкості, критичності, творчості та здатності до співпраці. Аналіз сучасних трактувань професіоналізму передбачає звернення до концептуальних засад професійної етики, компетентнісного підходу та ціннісної складової професійної ідентичності.

Також у цьому розділі розглядається *професіоналізація як процес, що триває протягом усього професійного життя і є нерозривно пов'язаний з віковим, особистісним і соціальним розвитком людини*. Акцент буде зроблено на етапах професійного розвитку, які відбуваються в умовах відкритої освіти, з урахуванням гнучких освітніх середовищ, цифровізації, самонавчання та міждисциплінарного діалогу. Важливим елементом є також професійна культура, що формується як у результаті формального навчання, так і через неформальні та інформальні практики, що мають трансформативний потенціал.

У результаті розгляду зазначених категорій буде здійснено спробу інтегративного погляду на професіоналізм як мета-результат професійної трансформації: конструкт, що включає знання, етичні орієнтири, поведінкові патерни, рефлексивність і здатність до адаптивної та відповідальної дії в умовах невизначеності. Це дозволяє глибше зрозуміти взаємозв'язок між процесами професіоналізації та професійної трансформації в сучасній педагогічній дійсності.



Професіоналізм, поняття походить від поняття «професія» з лат. *professio* – «говорити публічно, повідомляти про свою справу» трактується як «вид трудової діяльності людини, яка володіє комплексом спеціальних теоретичних знань та практичних навичок, набутих у результаті фахової підготовки, досвіду роботи» [16; С. 276]. Для глибшого розуміння феномену професіоналізму доцільно проаналізувати його у взаємозв'язку з категорією професіоналізації – процесом становлення, розвитку та оновлення професійної ідентичності фахівця.

У цьому контексті професіоналізація постає не як лінійна послідовність етапів, а як динамічна й багатоетапна структура, що охоплює весь професійний цикл – від моменту вибору професії до завершення активної діяльності.

Як зазначає Ю. Павлов, на кожному етапі цього процесу змінюються ведучі механізми, цілі й контексти діяльності, а також оновлюється саме бачення професії й власної ролі в ній, «...професійний розвиток особистості не закінчується на стадії самостійного виконання діяльності, а триває аж до повного припинення професійної діяльності, набуваючи специфічні форму і зміст» [9]. Цей підхід дозволяє розглядати професіоналізацію як неперервний процес адаптації, переосмислення та реінтерпретації професійного шляху, що чутливо реагує на зовнішні зміни – як структурні трансформації ринку праці, так і кризові явища у суспільстві.

У цьому сенсі доречно звернутися до концептуального бачення І. Хоржевської, яка трактує професіоналізм як вищий щабель розвитку особистості як суб'єкта праці, пізнання, спілкування. Вона розмежовує два рівні: професіоналізм діяльності та професіоналізм особистості, що перебувають у діалектичній єдності. Такий підхід дозволяє говорити про професіоналізм не лише як про рівень володіння інструментальними компетентностями, а й як про ціннісно-особистісне утворення, яке зазнає змін у процесі професійної трансформації [21].



Таким чином, професіоналізм і професіоналізація виступають як взаємопов'язані концепти, що забезпечують основу для осмислення глибинних змін у професійній самосвідомості, поведінці та цінностях педагога в умовах невизначеності та освітніх трансформацій. Саме на цьому фундаменті будується розуміння професійної трансформації як якісної зміни ідентичності й метакомпетентностей, що виходить за межі формального професійного зростання.

За В. Гриньовою [2], професіоналізм – це «особлива властивість людей систематично, ефективно й надійно виконувати складну діяльність у найрізноманітніших умовах». При цьому автор наголошує не лише на когнітивних та операційних аспектах, а й на глибоко особистісному вимірі цього феномена.

Як зазначає дослідниця, професіоналізм відбиває ступінь оволодіння особистістю діяльністю згідно зі стандартами й об'єктивними вимогами, охоплюючи не лише кваліфікаційну підготовку, а й творчу активність, постійний розвиток, внутрішню мотивацію до зростання. Передумовою для досягнення справжнього професіоналізму, на її думку, є високий рівень сформованості професійно значущих якостей та спеціальних здібностей, що дозволяють фахівцеві діяти відповідально та адаптивно навіть у ситуаціях невизначеності.

Професор Т. Сорочан актуалізує ціннісно-гуманістичний вимір професіоналізму, визначаючи його як «сукупність компетентностей, що формуються в університетській освіті, розвиваються в системі післядипломної педагогічної освіти на основі культурних, гуманістичних та демократичних цінностей і дозволяють педагогу здійснювати професійну діяльність у сучасних умовах» [20]. Особливу увагу дослідниця приділяє інтегрованій природі професіоналізму – як поєднанню базових, ключових та фахових

компетентностей, що розвиваються поступово й вибудовують основу педагогічного потенціалу впродовж усього життя.

Ціннісно-когнітивний і рефлексивно-інноваційний аспекти професіоналізму поглиблено аналізує М. Скрипник, яка в андрагогічному вимірі підкреслює його як «систему домінант, що виявляються у здатності до модифікації освітнього простору, науково-педагогічної рефлексії та інноваційної діяльності» [19]. Науковиця також відзначає, що в освіті дорослих професіоналізація оформлюється як концепція взаємодії особистісного і професійного, інтелектуального і морально-етичного, поведінкового і духовного. Виходячи з цієї позиції, доцільно трактувати професіоналізм як мета-результат професійної трансформації педагога, а саму трансформацію – як динамічне оновлення, що охоплює не лише знання і навички, а й сферу особистісного зростання, світоглядних змін і смислових орієнтирів.

У цифровому освітньому середовищі, що характерне для відкритої освіти, професіоналізм виявляється у здатності ефективно використовувати EdTech-інструменти, фасилітувати онлайн-взаємодію та забезпечувати навчання в умовах асинхронного доступу до знань. Це додає до традиційного розуміння професіоналізму нові параметри – цифрову грамотність, гнучкість у форматах взаємодії, здатність працювати в умовах невизначеності та змішаного навчального простору.

Такий підхід дозволяє поєднувати розвиток професійної компетентності з глибинними ціннісними змінами, які відбуваються внаслідок критичної рефлексії, досвіду подолання викликів і залучення до інноваційної практики. У цьому сенсі професіоналізм не є лише кінцевою ціллю, а радше маркером глибоких якісних змін, що відбуваються з педагогом у процесі його професійної трансформації.

Узагальнюючи наведене підходи, можемо стверджувати, що сучасне трактування професіоналізму виходить за межі суто технічної або



функціональної компетентності. Натомість, воно включає ціннісну, когнітивну, поведінкову, рефлексивну й інноваційну складові, що забезпечує здатність педагога адаптуватися до змін, діяти відповідально в умовах невизначеності та сприяти розвитку інших. Саме в цьому контексті варто згадати концептуальну розвідку професора Л. Пуховської, яка, аналізуючи процеси професіоналізації вчительської праці в країнах Заходу, розрізняє два підходи – «вузький» і «широкий» професіоналізм [18].

«Вузький професіоналізм» асоціюється з баченням школи як замкненої системи, з обмеженим простором для автономії педагога. Натомість «широкий професіоналізм» передбачає активне включення вчителя в соціокультурний контекст, взаємодію з освітніми середовищами за межами школи, міжінституційне співробітництво та відповідальність перед суспільством. У цьому вимірі професіоналізм розглядається не лише як здатність діяти ефективно в межах заданих інструкцій, а як потенціал до ініціювання змін, підтримки демократичних цінностей і фасилітації розвитку інших.

Отже, в умовах формування єдиного європейського освітнього простору запит на «широкий професіоналізм» учителя/викладача стає дедалі актуальнішим – як передумова професійної мобільності, готовності до міжкультурної взаємодії та трансформаційного лідерства. Це ще раз підкреслює взаємозв'язок між професіоналізмом і професійною трансформацією як процесом розширення горизонтів педагогічної діяльності – особливо актуальним в умовах відкритої освіти, де педагог стає не лише носієм знань, а й провідником у світі змін, смислів і міжкультурного діалогу.

3. Андрагогічний підхід до розвитку педагогічних працівників у відкритому середовищі

З огляду на розкриті концепти професіоналізму й професіоналізації як ключових компонентів професійної трансформації, доцільно звернутися до ще



одного визначального чинника – андрагогічного підходу, який окреслює специфіку розвитку дорослого суб'єкта навчання в умовах відкритої освіти.

Адже саме в межах андрагогіки як науки про освіту дорослих відбувається переосмислення ролі педагога не лише як учасника освітнього процесу, а як самонавчального, рефлексивного й трансформативного суб'єкта, здатного до смислового оновлення, міжособистісної взаємодії та інноваційної діяльності.

У цьому розділі буде розглянуто, яким чином андрагогічна парадигма відповідає викликам відкритого освітнього середовища та які принципи, методи й умови забезпечують ефективну підтримку професійної трансформації педагогічних працівників на всіх етапах їхнього професійного життя. Особливу увагу приділено трансформаційним ознакам сучасної андрагогіки, що виявляються у змінах не лише методів навчання, а й ціннісної взаємодії між андрагогом і дорослим учнем, з урахуванням мотивації, досвіду, контексту та потреб особистісного зростання.

Сам термін «андрагогіка» має багату історію: від **О. Каппа (1833)** (див. рис. 1) до **М. Ноулза (1970–1980-ті)**. Якщо Капп лише започаткував ідею саморозвитку дорослого як важливої частини суспільного блага, то Ноулз надав андрагогіці цілісну концептуальну рамку, в якій дорослий стає *суб'єктом власного навчання, розвитку, рефлексії й дії*.

The History of 'Andragogy'



Рис. 1. Ілюстрація, де наводиться перше використання терміну «андрагогіка» німецьким вчителем Олександром Каппом в 1833 році. У книзі під назвою «Платонові освітні ідеї» на 241 сторінці зазначена назва «Die Andragogik oder Bildung im männlichen Alter» (Andragogy or Education in the Man's Age).

Щоб глибше осмислити природу професійної трансформації педагогічних працівників як дорослих учасників відкритої освіти, доцільно звернутися до фундаментальних принципів андрагогіки, сформульованих американським ученим М. Ноулзом. Попри те, що ці ідеї були сформовані ще у ХХ столітті, вони не втрачають актуальності, а навпаки – є методологічною базою для сучасних концепцій трансформативного, експериментального та саморефлексивного навчання дорослих. Особливої значущості ці принципи набувають у контексті відкритої освіти, що передбачає індивідуалізацію траєкторій розвитку, цифрову взаємодію та самостійну роль педагога як суб'єкта професійної трансформації.

У таблиці нижче узагальнено шість принципів андрагогіки М.Ноулза з інтерпретацією їхньої цінності для розуміння трансформаційних процесів у професійній діяльності педагогів.

Таблиця 1

Принципи М. Ноулза як основа професійної трансформації педагогічних працівників (в авторському осмисленні)

№	Принцип М. Ноулза	Суть принципу	Значення для професійної трансформації педагога
1	Необхідність знати (Need to Know)	Дорослі мають розуміти, чому вони повинні щось вивчати	Усвідомлення мети та сенсу змін підвищує мотивацію до трансформації
2	Я-концепція (the learners self-concept)	Дорослі прагнуть до автономії, самостійності у навчанні	Професійна трансформація потребує особистої участі, вибору і рефлексії
3	Наявність досвіду (the role of the learners' experience)	Досвід є головним ресурсом навчання дорослого	Попередній професійний шлях є базою для трансформаційного переосмислення
4	Готовність до навчання (readiness to learn)	Дорослі готові вчитися тоді, коли бачать практичну цінність знань	Трансформація є успішною, коли вона співвідноситься з реальними викликами
5	Орієнтація на проблеми (orientation to learning)	Дорослі орієнтовані на вирішення життєвих і професійних завдань	Трансформаційне навчання має бути контекстуальним, наближеним до практики
6	Внутрішня мотивація (Motivation)	Головним рушієм навчання є внутрішня потреба у розвитку	Самотивація є визначальною для глибоких змін професійної ідентичності

У представлений таблиці принципи андрагогіки М. Ноулза інтерпретовано не лише як загальні основи освіти дорослих, а як каталізатори професійної трансформації педагогічних працівників в умовах відкритої освіти та кризи. Така інтерпретація дозволяє виокремити ключові напрями впливу: актуалізація професійного досвіду як ресурсу змін; посилення суб'єктності та здатності до автономного розвитку; мотиваційно-сміслова переорієнтація; розвиток критичності й рефлексії; інтеграція досвіду в соціально значущі практики.



Таким чином, принципи М. Ноулза не лише залишаються актуальними в сучасній системі післядипломної освіти, а й набувають нового звучання в контексті трансформаційних процесів.

Треба зазначити, що українські вчені зробили вагомий внесок у розвиток андрагогіки як науки, зокрема такі науковці як Н. Ничкало, Л. Лук'янова, В. Пуцов, М. Скрипник та інші.

Авторський підхід до висвітлення історичного розвитку андрагогіки в Україні презентують Т. Десятов, І. Лещенко: 1) 1850-х рр. – 1917–1918 рр. – зародження теорії і практики навчання дорослих у контексті розвитку освіти дорослих як форми суспільно-просвітницького руху й позашкільної освіти; 2) 1918–1940-і рр. – формування наукових основ навчання дорослих у системі ліквідації неписьменності й політосвіти; 3) 1950–1980-ті рр. – наукова розробка андрагогічних проблем у форматі радянської концепції педагогіки дорослих: (1950– 1960-і рр. XX ст. – розробка теоретичних основ навчання працюючої молоді та дорослих; 1970–1980-і рр. – наукові дослідження з теорії і практики навчання дорослих у концепції неперервної освіти); 4) 90-ті рр. XX ст. – поч. XXI ст. – розвиток андрагогіки як науки, навчального предмета, соціальної практики. Умовно виокремлені періоди відображають глибинність і багатогранність української андрагогіки, еволюційність її розвитку. Аналіз змісту кожного періоду дозволить досягнути весь попередній процес розвитку цієї наукової дисципліни з позицій максимальної об'єктивності та доцільності [3].

Аналіз специфіки навчання дорослих вимагає виходу за межі традиційного педагогічного мислення. Сучасна наука про освіту дорослих дедалі більше звертається до концепцій, що пояснюють феномен трансформаційного навчання поза межами формального середовища. У цьому контексті заслуговує на особливу увагу концепція «*en passant*» професора Йоста Райшманна (Jost Reischmann), запропонована як альтернатива

редукціоністським підходам до навчання дорослих, заснованим на дитячоцентричних моделях.

Й. Райшманн критикує «герменевтичну сліпоту», що зводить освіту дорослих до шкільних парадигм, і підкреслює потребу в академічній дисципліні, яка враховує багатовимірність досвіду дорослого індивіда. Центальною в його підході є ідея навчання «*en passant*» – «проходячи повз», або випадкового навчання, що відбувається не внаслідок цілеспрямованої педагогічної дії, а в результаті життєвих ситуацій, які викликають у суб'єкта активну внутрішню реакцію та призводять до змін у знаннях, цінностях, емоційній сфері та особистісній ідентичності. Це навчання є індивідуалізованим, неконтрольованим, неформалізованим і часто невидимим у момент переживання, проте має значний потенціал для трансформації особистості.

Й. Райшманн [35] підкреслює, що сучасна андрагогіка має враховувати не лише навчання «протягом життя» (*lifelong*), але й «у всіх сферах життя» (*lifewide*). Йдеться про складну, композиційну структуру навчання, що формується в контексті міжособистісної взаємодії, професійної діяльності, участі у спільнотах, медіа, релігійних чи дозвіллевих практиках. У цьому розумінні традиційні освітні інститути відіграють лише фрагментарну роль у загальному ландшафті дорослого навчання.

З огляду на це, Й. Райшманн пропонує парадигмальний зсув: від питання «Як ми їх навчимо?» до «Як вони вже навчилися – і як ми можемо підтримати цей досвід?». Таким чином, ключовим завданням андрагогіки є не стільки передача знань, скільки створення умов для актуалізації, осмислення і поглиблення того, що вже було набуто внаслідок життєвих подій.

Особливу цінність ця концепція має у контексті професійної трансформації педагогічних працівників, які переживають складні соціальні, культурні та екзистенційні зміни. Усвідомлення того, що навчання може бути



невидимим, проте глибоко трансформативним, дозволяє по-іншому осмислювати педагогічний досвід, побачити в ньому ресурс змін та розвитку.

Крім того, Й. Райшманн визначає потенціал композиційного навчання, де різні «блоки» освітнього досвіду – формальні й неформальні, інституційні й індивідуальні – komponуються в унікальну мозаїку особистісного розвитку. Це відкриває можливість нових підходів до освітнього дизайну, які інтегрують середовище як активного партнера навчання, підтримуючи принципи випадковості, відкритості та гнучкості.

Таким чином, концепція «*en passant*» розширює горизонти андрагогіки як науки, дозволяючи побачити навчання дорослого як багатоплановий, контекстуально зумовлений і потенційно трансформаційний процес. Вона пропонує нові інструменти для аналізу, проектування та супроводу освітніх стратегій у сфері підвищення кваліфікації, тьюторингу, підтримки змін і професійного розвитку.

Таким чином, сучасне осмислення андрагогіки виходить далеко за межі розуміння її як набору методичних принципів навчання дорослих. У авторському переосмисленні вона постає як світоглядна рамка, що визначає місце і роль особистості у процесі освіти, зосереджуючи увагу не лише на передачі знань, а на сприянні процесам самовизначення, рефлексії та суб'єктності. В умовах освітніх змін і кризи, що вимагає не просто оновлення компетентностей, а глибокої професійної трансформації педагогічних працівників, саме ці характеристики набувають особливого значення.

У цьому контексті логічним є звернення до ідей **хьютагогіки (heutagogy)** – концепції, запропонованої S. Hase та C. Kenyon [23] як еволюційного наступника андрагогіки. Якщо андрагогіка акцентує на самостійності дорослого учня, то хьютагогіка фокусується на самоосвітній компетентності, що включає здатність самостійно визначати навчальні цілі, шукати ресурси для їх досягнення, адаптуватися до змінних умов і оцінювати власні результати.



Автори підкреслюють, що у непередбачуваному та швидкоплинному світі майбутнього саме самоздатність до навчання стає ключовою навичкою для виживання та розвитку [23].

Хьютагогіка є надбудовою над андрагогікою – вона формує фреймворк навчання в умовах невизначеності, багатовекторності та цифровізації, де педагог не просто навчається, а постійно переосмислює власну ідентичність і місію. Таким чином, вона доповнює й розширює андрагогіку, не заперечуючи її принципи, а проєктуючи їх у майбутнє – у бік саморозвитку, рефлексії, відповідальності й нових способів взаємодії з освітнім середовищем. Саме тому поєднання андрагогічного та хьютагогічного підходів становить методологічну основу нової якості післядипломної освіти, орієнтованої на цілісну трансформацію особистості педагога, а не лише на оновлення змісту чи форм навчання.

Ця інтеграція дає змогу вибудовувати освітні програми не за принципом «що потрібно викласти», а за логікою:

- для чого це важливо;
- який досвід уже є в учасника;
- як його мобілізувати;
- як створити умови для особистісного сенсоутворення та адаптивного зростання.

У підсумку, навчання у дорослому віці розглядається не лише як лінійне набуття знань, а як складний, багатовимірний, контекстно залежний процес, що відбувається «*en passant*» – «проходячи повз», у взаємодії зі світом, викликами та власною рефлексією. Саме тут – на перетині досвіду, сенсів і свободи – зароджується справжня професійна трансформація педагога.

Авторські моделі професійної трансформації педагогів у контексті експериментального впровадження

Провідним науковим підґрунтям теоретико-методичного аналізу трансформацій професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників стали результати дослідження, що реалізується науково-педагогічними працівниками ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України в межах наукової теми: «Трансформація професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритого університету післядипломної освіти» (державний реєстраційний номер 0120U104637, дата реєстрації: 30.10.2020). Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Тамара Сорочан.

У межах підтеми «Теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка варіативних моделей і технологій трансформації професійного розвитку фахівців в умовах відкритого університету післядипломної освіти» було здійснено розробку й апробацію низки авторських моделей і технологій, орієнтованих на сучасні виклики. Зокрема, реалізовано завдання:

- обґрунтування методології трансформаційних процесів у системі післядипломної освіти;
- аналіз світових і вітчизняних концепцій розвитку дорослих у професійному контексті;
- вивчення цифрових освітніх практик, інституційних умов і механізмів підтримки педагогів;
- моделювання відкритої, суб'єктно орієнтованої системи освіти на засадах гнучкості, психологічного благополуччя та саморозвитку.

Цей розділ презентує кілька концептуальних моделей, розроблених та експериментально перевірених у рамках наукової теми. Вони репрезентують інноваційні підходи до професійного розвитку, інтегруючи ідеї андрагогіки, хьютагогіки, освіти для сталого розвитку, цифрової педагогіки і психології



освіти дорослих. Кожна з моделей, що подано у Таблиці 2, розглядається як інструмент для глибокого розуміння процесу професійної трансформації педагога в умовах складної соціальної динаміки.

Ми пропонуємо структуровану порівняльну Таблицю 2, яка систематизує експериментально перевірені моделі професійної трансформації педагогів. Вона охоплює: назву моделі та рік розроблення; основні компоненти; рівень впровадження (мікро, мезо, макро); авторську концептуальну ідею; сфери застосування та адаптації; авторів. Такий формат узагальнення дає змогу порівняти різні моделі за ключовими параметрами та виявити їхню релевантність для розробки сучасних програм професійного розвитку в умовах відкритої освіти. Особливу увагу приділено інтервенційним моделям, що враховують психолого-педагогічні чинники змін, а також таким, що базуються на трансформативному, рефлексивному, змішаному підходах.

У представлених в Таблиці 2 моделях професійної трансформації педагогів використано трирівневу класифікацію впровадження. Мікрорівень відображає індивідуальні зміни й трансформації педагога, зосереджені на його особистісному розвитку, внутрішніх психологічних механізмах і готовності до професійного зростання. Мезорівень стосується організаційного контексту – інституцій післядипломної освіти, шкіл, центрів професійного розвитку, де реалізуються програми підтримки, наставництва й тьюторингу. Макрорівень охоплює політику освіти дорослих та національні стратегії, у межах яких професійна трансформація педагогів набуває значення суспільного масштабу та стає інструментом освітніх реформ. Такий поділ дозволяє комплексно аналізувати та впроваджувати інноваційні моделі, враховуючи індивідуальні, інституційні й системні чинник.

Авторські моделі у межах експериментального дослідження

Назва моделі, рік	Основні компоненти	Рівень впровадження	Авторська ідея / концепт	Сфери застосування / можливості адаптації	Автор(и)
Організація міжрегіональної співпраці в системі післядипломної освіти (на прикладі УВУПО) (2020)	Модель базується на взаємодії між такими елементами: мережевість інтеррегіональна взаємодія; платформи координації; ресурси вузлів (освітніх центрів). Ця структура відповідає сучасному розумінню відкритої освіти та забезпечує гнучке включення нових суб'єктів і запитів.	Мезорівень (інституційний рівень: заклад післядипломної освіти, центри професійної освіти, регіональні партнери, громадські організації тощо).	Ідея модельного узагальнення інноваційної міжрегіональної системи на основі партнерства, взаємного підсилення та суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому просторі. Орієнтація на сталий розвиток, цифрову відкритість і можливості професійної трансформації	Розбудова професійних мереж; освітній консалтинг у сфері післядипломної освіти; ефективне управління персоналом освіти; інтеграція психологічної підтримки, EdTech і менторингу в систему ППО; гнучке перепроєктування регіональних програм післядипломної освіти	М. Кириченко О. Просіна, Я. Швень, Т. Кравчинська [6; 27; 27]
Концептуальна структура професійної трансформації педагогічних працівників (ПТПП)	Ядро «4К»: креативність, критичне мислення, комунікація, колаборація Складові готовності до трансформації: знання, мотивація, психологічна і комунікативна готовність Фази: адаптація до змін, зовнішні виклики, етапи трансформації Механізми підтримки: освітній консалтинг, персоналізоване бачення, тьюторинг, рефлексивна взаємодія	Мезо- та макрорівень Заклади післядипломної освіти Освітні політики Програми підтримки педагогів	Професійна трансформація як відповідь на виклики реформ та війни Розвиток ключових компетентностей через концепцію «4К» Спрямованість на гнучкість, самоусвідомлення та ресурсність педагога	Післядипломна педагогічна освіта Програми підтримки педагогів у період змін Інституційні реформи Внутрішньоорганізаційний розвиток персоналу	Просіна О. [14]
Синергетична технологія тьюторингу професійної	Філософські засади: антропологізм, гуманізм,	Мікро- та мезорівень (індивідуальна та інституційна	Професійна трансформація як синергетичний,	Післядипломна освіта - Курси ПК	Просіна О. [15]

трансформації педагогічних працівників	діалектика, екзистенціалізм Базові підходи: онтологічний, аксіологічний, акмеологічний, кооперативний, культурологічний тощо Методи: діагностика, коучинг, ситуаційне та проблемне навчання, методи сугестії, нейролінгвістика Цінності: 4К, гнучкість, саморефлексія, мотивація, індивідуальні траєкторії	реалізація через програми післядипломно ї освіти, ЦПРПП, школи)	багатовимірний процес, що базується на внутрішній та зовнішній взаємодії учасників освіти, та спрямований на зміну якості особистості й фахівця в умовах кризи та реформ	педагогічних працівників - Освітні установи в умовах війни / відбудови- Онлайн - і змішане навчання	
Модель упровадження авторської синергетичної технології професійної трансформації педагогічних (науково-педагогічних) працівників, 2024	Синергетична технологія професійної трансформації;- Емерджентні системи підтримки (особистісна, міжособистісна, інституційна);- Функціонально-структурна модель 5 блоків: особистісно-ціннісний, когнітивний, саморегуляційний, смислоробудівний соціально-комунікаційний Програмно-методичний супровід	Мікро – індивідуальна трансформація фахівця; Мезо – рівень освітньої інституції, підвищення кваліфікації; Макро – політика освіти дорослих, національні стратегії розвитку післядипломно ї освіти.	Розробка моделі професійної трансформації як емерджентного процесу, що базується на синергетичному підході: об'єднання психологічних інструментів , фасилітації, трансформативного навчання та майндфулнесу для підвищення життєстійкості та внутрішньої мотивації педагогів	Післядипломна педагогічна освіта- Програми підтримки професійного вигорання- Підготовка вчителів до змін в освітньому середовищі- Освітні інтервенції в умовах воєнної кризи- Модулі професійної адаптації в EdTech-програмах	Просіна О. [11]
Модель 5Р професійного розвитку вчителів курсу «Захист України» (2025)	5 ключових компонентів: Реальність, Роль, Ресурс, Рішення, Розвиток. Інтегрує когнітивні, емоційні, соціальні та ідентифікаційні зміни.	Мікро- та мезорівень (особистісний розвиток викладача + моделювання програм підвищення кваліфікації)	Інтеграція екзистенційного громадянського, психологічного та педагогічного вимірів в один трансформаційний інструмент підтримки викладача в умовах війни.	Освітні програми для педагогів, зокрема курсу «Захист України»; Післядипломна освіта; Професійна підготовка в умовах кризи та стресу; Міжвідомча співпраця освіти, оборони, психології.	Кириченко М. О., Просіна О.В. [7]



Модель психологічних механізмів професійної трансформації педагогічних працівників у кризових умовах (2024)	Виокремлено шість ключових механізмів, релевантних у кризовому контексті: рефлексія, саморегуляція, мотивація до розвитку, когнітивна гнучкість, смислобудування та соціальна підтримка. Ці механізми функціонують як взаємопов'язана система внутрішніх і зовнішніх чинників, що опосередковує глибокі особистісні зміни. Модель відображає п'ять ключових етапів змін: кризовий тригер; рефлексивна переоцінка; смислобудування; стратегічне оновлення; інтеграція змін та враховує як індивідуальні психологічні, так і соціально-інституційні модератори процесу.	Мікро-рівень – модель орієнтована на індивідуальну підтримку педагогів, фокусується на внутрішніх психічних процесах: рефлексії, саморегуляції, мотивації, когнітивній гнучкості, смислобудуванні, соціальній підтримці. Мезо-рівень – модель застосовується в програмах підвищення кваліфікації в інституціях післядипломно ї освіти; можливе масштабування для колективів (учителі, викладачі, працівники освітньої сфери, ветерани), що є ознакою роботи з групами або організаційним и одиницями	Модель пояснює, як окремі психологічні чинники та механізми сприяють професійній трансформації в умовах кризи. Вона базується на концепціях трансформативного навчання, посттравматичного зростання, когнітивно-поведінкової терапії, майндфулнесу та гуманістичної психології.	Післядипломна освіта; програми підтримки педагогів; розробка психологічних інтервенцій для вчителів, ветеранів, працівників освітньої сфери; можлива адаптація для роботи з батьками, студентами, управлінцями в освіті.	Просіна О. [13]
Модель психологічної інтервенції «Поруч із собою» (2023–2025)	П'ять тематичних модулів: професійна ідентичність, емоційна саморегуляція, смислобудування когнітивна гнучкість, соціальна підтримка когнітивно-поведінкові методи фасилітація,	Мікрорівень (індивідуально-групова реалізація) Мезорівень (організація через центри післядипломно ї освіти)	Програма розроблена як інноваційна психологічна інтервенція нового покоління для підтримки професійної трансформації педагогів у кризових умовах. Інтегрує сучасні методи: КПТ,	Післядипломна освіта, неформальні програми підтримки вчителів, курси для освітян, управлінців, ветеранів, батьків. Адаптується під різні категорії дорослих.	Просіна О. [12]



	візуалізація, метод У. Діснея метафоричні карти, інструменти рефлексії щоденник змін онлайн-формат (Google Class, Zoom)		майндфулнес, трансформативне навчання, посттравматичне зростання.		

Огляд концептуальних і технологічних моделей професійного розвитку педагогічних працівників, представлений у цьому підрозділі, засвідчує як широку палітру підходів до підтримки трансформаційних процесів в освіті, так і зростаючу потребу в цілісних інструментах, здатних реагувати на виклики відкритого освітнього простору.

Презентовані у Таблиці 2 авторські моделі демонструють різноманітність наукових підходів і практичних рішень щодо професійної трансформації педагогічних працівників в умовах соціальних викликів і кризових ситуацій. Вони охоплюють мікро-, мезо- та макрорівні впровадження, інтегрують філософські, психологічні та андрагогічні засади й відображають сучасні тенденції розвитку післядипломної освіти. Всі моделі поєднує спрямованість на формування гнучкого, стійкого та ресурсного педагога, здатного до рефлексії, саморегуляції, смислобудування й ефективної взаємодії в освітньому просторі. Узагальнено вони виступають не лише як інструменти підтримки професійного розвитку, а й як концептуальні рамки для подальших наукових досліджень та експериментального впровадження у практику відкритої освіти.

Узагальнені результати демонструють, що ефективні моделі професійного розвитку поєднують:

- **ціннісні орієнтири** (автономія, суб'єктність, відповідальність);
- **підтримувальні механізми** (тьюторінг, фасилітація, супровід);
- **гнучкість форм реалізації** (змішане навчання, EdTech, мікрокваліфікації);



– **орієнтацію на сталий розвиток** (особистісна сталість, психологічне благополуччя, компетентнісне зростання).

Таке узагальнення слугує підґрунтям для обґрунтування подальших авторських рішень щодо моделювання курсів, програм чи інтервенцій у сфері післядипломної освіти та підтримки дорослих у процесах професійної трансформації.

Підсумовуючи, можемо стверджувати, що авторські моделі, подані в дослідженні, не лише репрезентують сучасний стан розвитку післядипломної освіти, а й пропонують нову парадигму професійного розвитку. Вона відходить від вузької орієнтації на підвищення кваліфікації як формальний процес і натомість формує бачення трансформації як глибинної зміни професійної ідентичності, цінностей і смислів педагога.

Висновки до параграфу.

У результаті теоретичного аналізу і моделювання, проведеного в межах наукового дослідження у межах наукової теми: «Трансформація професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритого університету післядипломної освіти», можемо дійти таких узагальнень:

1. Освіта дорослих постає не лише як процес опанування знань, а як простір глибинних особистісних змін. Андрагогіка XXI століття трансформується у мультидисциплінарну галузь, що охоплює психологічні, соціальні, ціннісні та цифрові виміри розвитку дорослої людини.

2. Професійна ідентичність дорослого учня (зокрема педагогічного працівника) дедалі частіше набуває ознак динамічної, гнучкої конструкції, чутливої до контексту криз, реформ, викликів часу. Її трансформація вимагає супроводу – як психологічного, так і освітнього.

3. Післядипломна освіта, зокрема діяльність Центру післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, набуває стратегічного значення як інституція підтримки трансформацій. Вона інтегрує

функції агента змін, фасилітатора дорослого розвитку, розробника мікрокваліфікацій і провайдера інноваційних рішень.

4. Авторські моделі, представлені в параграфі, демонструють новий тип освітнього дизайну: від синергетичної технології професійної трансформації до психологічної підтримки в кризових умовах. Вони орієнтовані на розвиток суб'єктності, емоційної стійкості, мотиваційного ядра, рефлексивності та ціннісного спектра діяльності.

5. Рівні впровадження трансформацій визначаються як:

– *мікрорівень* – індивідуальна траєкторія, психологічна підтримка, зміна ідентичності;

– *мезорівень* – трансформації інституцій, інновації в ЦПО, моделі оцінювання;

– *макрорівень* – відповідність національній політиці, цифровим трендам, запитам ринку.

6. Етичний та гуманістичний вимір трансформації стає визначальним: освіта дорослих має бути не інструментом впливу, а простором діалогу, змістів і сенсів, що розкриває унікальність особистості в її професійному становленні.

Таким чином, андрагогіка постає як поле міждисциплінарної інтеграції, що синтезує ідеї філософії освіти, психології, цифрової педагогіки, трансформативного навчання та політики професійного розвитку. Запропоновані авторські моделі є прикладами того, як післядипломна освіта може бути платформою глибоких змін – не лише професійних, а й особистісних, ціннісних, соціально значущих.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000 слів [Електронний ресурс]. Київ–Ірпінь : Перун, [рік вид. невідомий].



2. Гриньова В. М. Сучасні тенденції професійного розвитку вчителя. *Педагогіка та психологія*. Вип. 45. 2014. С. 74–84.

3. Гриньова В. М. Сучасні тенденції професійного розвитку вчителя [Електронний ресурс]. *Педагогіка та психологія*. Вип. 45. 2014. С. 74–84. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ped_2014_45_10. Дата звернення: 02.10.2023.

4. Джурило А. П., Глушко О. З., Маріуц І. О., Тименко М. М., Шпарик О. М. *Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу та США* [Електронний ресурс]. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2018. URL: <https://is.gd/ESobzs>. Дата звернення: 02.10.2023.

5. Кириченко М. О., Просіна О. В., Гончаренко Я. В. Готовність педагогічних та науково-педагогічних працівників до професійної трансформації в умовах війни: аналітичний огляд дослідження. *Modern Engineering and Innovative Technologies*. № 6 (31). 2024. С. 16–35. ISSN 2567-5273. URL: <https://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/view/2328>.

6. Кириченко М. О., Просіна О. В., Кравчинська Т. С., Швень Я. Л. Нелінійне світорозуміння освіти дорослих: неформальна освіта в системі Українського відкритого університету післядипломної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Вип. 77. 2020. 5 с. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-ps.series5.2020.77.25>.

7. Кириченко М., Просіна О. Професійний розвиток вчителів як чинник зміцнення громадянської стійкості: виклики та перспективи викладання курсу «Захист України. Інтегрований курс». *Herald of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*. 2025. 5 червня. DOI: 10.37472/v.naes.2025.7128.

8. Кримський С. Б. *Запити філософських смислів*. Київ : ПАРАПАН, 2003. 284 с.

9. Павлов Ю. О. Професіоналізм особистості як наукова проблема у професійній підготовці фахівців. *Наукові записки Нац. пед. ун-ту ім. М. П.*

Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки. Вип. 108. 2012. С. 159–168.

10. Павлов Ю. О. Професіоналізм особистості як наукова проблема у професійній підготовці фахівців [Електронний ресурс]. *Наукові записки НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Вип. 108. 2012. С. 159–168. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/899>. Дата звернення: 02.10.2023.

11. Просіна О. В. Модель упровадження авторської синергетичної технології професійної трансформації педагогічних (науково-педагогічних) працівників: емерджентні системи та їх вплив. *Modern Engineering and Innovative Technologies*. № 6 (31), 2024. С. 36–52. ISSN 2567-5273. URL: <https://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/view/2329>.

12. Просіна О. В. Психологічна інтервенція як чинник професійної трансформації педагогічних працівників: програма підтримки в умовах освітніх змін. *Вісник післядипломної освіти : збірник наукових праць. Серія «Соціальні та поведінкові науки; Управління та адміністрування»*. Вип. 32 (61). 2025. С. 139–160. ISSN 3041-1858. DOI: [https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-32\(61\)-139-160](https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-32(61)-139-160)

13. Просіна О. В. Психологічні механізми професійної трансформації педагогічних працівників у кризових умовах: теоретичний аналіз. *Габітус*. Вип. 66. 2024. С. 378–382. ISSN 2663-5208. [Електронний ресурс]. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2024/66-2024/66.pdf>.

14. Просіна О. В. Реформування освіти: професійна трансформація педагогічних працівників у контексті війни та повоєнного періоду *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*. Вип. 26(55). 2023. С. 199–214. DOI: [https://doi.org/10.58442/2218-7650-2023-26\(55\)-199-214](https://doi.org/10.58442/2218-7650-2023-26(55)-199-214).

15. Просіна О. В. Синергетична технологія тьюторингу професійної трансформації педагогічних працівників: теоретичний аспект. *Проблеми та інновації в математичній, цифровій, природничій і професійній освіті: збірник*



матеріалів XVII Міжнародної науково-практичної онлайн-інтернет конференції (м. Кропивницький, 20–27 червня 2024 р.). Кропивницький: Інформаційний відділ ЦДУ ім. В. Винниченка, 2024. С. 46–48. URL: <https://cusu.edu.ua/ua/newsphm/16668-xvii-mizhnaro>.

16. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / за ред. Н. Ничкало. Київ : Вища школа, 2000. 380 с.

17. Пуховська Л. П. Професіоналізм учителя в різних освітніх системах: порівняльний аналіз. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. № 6. 2000. С. 3–4.

18. Скрипник М. І. Дослідження проблем професіоналізму науково-педагогічних працівників у андрагогії. *Наукові записки Київського університету туризму, економіки і права. Серія: філософські науки*. Вип. 15. 2013. С. 165–177.

19. Сорочан Т. Наступність професійного розвитку університетської та післядипломної освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. № 20 (231). 2011. С. 274–284.

20. Хоржевська І. М. Професіоналізм та професійний розвиток особистості. *Наука і освіта*. № 11. 2016. С. 55–60.

21. Colgan A. L. “It Felt Like Waking up From Zombie Nation”: Introducing Early-Years Practitioners in Higher Education to Issues of Social Justice for Transformative Learning. *Journal of Transformative Education*, 21(4), 2023. P. 474–495. DOI: <https://doi.org/10.1177/15413446221149206>

22. Hase S., & Kenyon C. From Andragogy to Heutagogy. *Ultibase Articles*, 5, 2000. P. 1–10.

23. Hoggan C. D. Transformative Learning as a Metatheory: Definition, Criteria, and Typology. *Adult Education Quarterly*, 66(1), 2016. P. 57–75. DOI: <https://doi.org/10.1177/0741713615611216>

24. J. Mezirow. A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education Quarterly*. Vol. 32, is. 1. 1981. P. 3–24. [Online]. Available: <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/074171368103200101>. Application date: 02.10.2023.

25. Knowles M. S. *The Adult Learner: A Neglected Species* (3rd ed.). Houston, TX : Gulf Publishing. 1984.

26. Kyrychenko M. O., Prosina O. V., Shven Y. L., Kravchynska T. S. Open distance education for teachers in Ukraine: the case of the Ukrainian Open University of Postgraduate Education. CTE Workshop Proceedings [online]. № 11. 2024. P. 134–157. DOI: 10.55056/cte.661.

27. Kyrychenko M., Prosina O., Kravchynska T., Shven Y., Komarovska O., Ivchenko T. Transformation processes in non-formal education: a project of interregional cooperation of the Ukrainian Open University of Postgraduate Education. AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research.– Vol. 11, 2021., Iss. 2 (Special Issue SI). P. 156–164.

28. Mezirow J. Perspective transformation. *Adult Education*, 28(2), 1978100–110. DOI: <https://doi.org/10.1177/074171367802800202>

29. Mezirow J. A critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly*, 32(1), 1981. P. 3–24. DOI: <https://doi.org/10.1177/074171368103200101>

30. Mezirow J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco : Jossey-Bass. 256 p.

31. Prosina O., Kyrychenko M., Sergeieva L., Ivchenko T., Fedorova Y. Exploration of pedagogical staff readiness for professional transformation: analysis of synchronous online focus group (SOFG) study results. *African Journal of Applied Research*. 2024. Vol. 10, № 1. DOI: 10.26437/ajar.v10i1.711.

32. Taylor E. *The theory and practice of transformative learning: A critical review* URL: http://www.calpro-online.org/eric/docs/taylor/taylor_00.pdf.



33. Thornhill-Miller B. та ін. Creativity, Critical Thinking, Communication, and Collaboration: Assessment, Certification, and Promotion of 21st Century Skills for the Future of Work and Education. *Journal of Intelligence*. 2023. Vol. 11, is. 3. DOI: <https://doi.org/10.3390/jintelligence11030054>.

34. Reischmann, J. Lifelong and lifewide learning – a perspective / J. Reischmann. Lifelong Education and Lifelong Learning in Thailand / ed. by S. Charunkaittikul. Bangkok, 2014. P. 286–309.

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ТА ДЕЯКІ ОСОБИСТІСНІ РИСИ: САМООЦІНКА ВИХОВАТЕЛІВ ТА ВЧИТЕЛІВ

СТАРОСТА Володимир, професор, доктор педагогічних наук,
професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна
ORCID: 0000-0002-5880-2482

Анотація. На основі онлайн опитування вихователів та вчителів встановлено, що педагоги мають переважно високий рівень власного професійного розвитку та відповідної задоволеності, а також деяких особистісних рис (допитливість, творчий інтерес; здатність висловлювати власну думку; здатність використовувати досвід творчої діяльності педагогів; відповідальність; прагнення до самовдосконалення; здатність до самоорганізації, самостійності). Виявлено тенденцію зростання середніх балів самооцінки від вихователів до вчителів, а також із збільшенням педагогічного стажу респондентів. Кореляція Пірсона між самооцінкою рівня розвитку професійного розвитку та відповідною задоволеністю складає 0,617; між рисами особистості педагогів – 0,586-0,862.

Ключові слова: вихователі; вчителі; риси особистості; професійний розвиток; задоволення роботою; самооцінка.

Abstract. The author describes the results of an online survey and found that teachers have a predominantly high level of their own professional development and corresponding satisfaction, as well as some personality traits (curiosity, creative interest; ability to express one's own opinion; ability to use the experience of teachers' creative activities; responsibility; desire for self-improvement; ability to self-organize, independence). The author found a trend of increasing average self-esteem scores from preschool teachers to school teachers, as well as with increasing pedagogical



experience of respondents. Pearson correlation is 0,617 between self-assessment of the level of professional development and corresponding satisfaction; 0,586-0,862 between teachers' personality traits.

Keywords: preschool teacher; school teacher; personality traits; professional development; job satisfaction; self-assessment.

У сучасному освітньому просторі, що постійно трансформується під впливом соціальних, технологічних та культурних змін, питання професійного розвитку педагога набуває ключового значення. Ефективність педагогічної діяльності, якість навчання та виховання здобувачів освіти в умовах Нової української школи безпосередньо залежать від рівня професіоналізму вчителя, його здатності до постійного зростання та адаптації до нових вимог. У цьому контексті особливої уваги заслуговують не лише зовнішні показники успішності, а й внутрішні чинники, що зумовлюють цей розвиток, зокрема, певні особистісні якості педагога, які виступають рушійною силою його професійного вдосконалення. Розуміння взаємозв'язку між самооцінкою власного професійного розвитку (зокрема, успіхів) та такими рисами особистості, як відповідальність, прагнення до самовдосконалення, здатність до співпраці тощо, є критично важливим для розробки ефективних програм підтримки та стимулювання професійного зростання вчителів. Наприклад, здатність до співпраці, як підкреслюється у контексті педагогіки партнерства, є запорукою успішного реформування системи освіти та ефективної взаємодії всіх її учасників (Концепція НУШ, 2016) [2].

Дослідники D. Kilic, & N. Saglam (2023) [17] рекомендують використовувати самооцінювання у підготовці вчителів, оскільки такі завдання активізують студентів, мотивують їх до участі в навчанні та сприяють більш цілеспрямованому та ефективному навчанню. Завдяки самооцінюванню



майбутні вчителі усвідомлюють свої сильні та слабкі сторони необхідні для ефективного викладання, визначають, що їм потрібно вдосконалювати.

Практика самооцінювання, на наше переконання також важлива у професійній діяльності чинних педагогів, оскільки у сучасному освітньому просторі самооцінювання набуває статусу одного з ключових інструментів ефективного розвитку [4]. Воно є не просто формою самоконтролю, а глибинним механізмом самопізнання, саморефлексії та самовдосконалення, що дозволяє педагогам різних освітніх ланок – від вихователів дошкільної освіти до вчителів закладів загальної середньої освіти – усвідомлювати свій професійний потенціал та визначати вектори подальшого розвитку. Дослідження цих взаємозв'язків через призму самооцінки дає унікальну можливість поглибити розуміння мотиваційних механізмів професійного розвитку, аби створити умови для формування гармонійної та успішної педагогічної особистості на всіх рівнях освіти (Т. Танько, 2018) [5], (О. Топузов та ін., 2018) [6].

Самооцінка стає потужним інструментом для професійного розвитку вчителів, оскільки вона дозволяє критично оцінювати власні знання та ефективність, визначати сильні сторони та цілі для подальшого вдосконалення, що є актуальним питанням обговорення на різних соціальних платформах, зокрема: «Self-assessment as a tool for teacher's professional development» (2023). URL: <https://lessonapp.fi/self-assessment-as-a-tool-for-teachers-professional-development/>; «Why Professional Development Is Important In Education?» (2024). URL: <https://moodle.com/news/why-professional-development-is-important-in-education/>; «Why Is Professional Development Important for Teachers?» (2025). URL: <https://monarcheducation.co.uk/jobseekers/teacher-jobs/why-is-professional-development-important-for-teachers/>.

Отже, необхідність проведення даного дослідження, на наше переконання, зумовлена кількома ключовими чинниками. По-перше, якість освіти безпосередньо залежить від професійної компетентності педагогів, а



їхній професійний розвиток є безперервним процесом, що вимагає постійного самовдосконалення. Усвідомлення вчителем своїх сильних сторін та зон розвитку через самооцінку є важливим кроком на цьому шляху. По-друге, в умовах швидких змін в освітній парадигмі, зокрема, імплементації концепції Нової української школи, від педагогів вимагається не лише адаптація, а й активна участь у трансформаціях, що неможливо без високого рівня відповідальності, здатності до самовдосконалення та самоосвіти, співпраці тощо. Мета дослідження – на основі онлайн опитування педагогів дошкільної та загальної середньої освіти вивчити взаємозв'язок між самооцінкою професійного розвитку/діяльності/досвіду, задоволеністю професійною діяльністю/успіхами та самооцінкою деяких особистісних рис (відповідальність, прагнення до самовдосконалення тощо), а також провести порівняльний аналіз отриманих результатів.

Основна частина. Аналіз сучасних досліджень показує, що питання особистісно-професійного розвитку освітян перебуває постійно в полі зору вчених. Часто дослідники, наприклад, K. Urban & J. Jirsáková (2022) [23] та інші цікавляться трьома пов'язаними індивідуальними особливостями: когнітивними здібностями (IQ), особистістю та мотивацією. A.C. Garn et al. (2025) [13] за наслідками вивчення поглядів вчителів щодо професійної діяльності у контексті їх прагнення та цінностей виявили еквівалентність між чоловіками та жінками, а також учителями фізичного виховання початкової та середньої школи.

Задоволеність учителів роботою, згідно N. Eryilmaz et al. (2025) [10], є вирішальним чинником професійних успіхів, підвищення мотивації вчителів, а також покращення успішності учнів. Також авторами виявлено, по-перше, що жінки, які працюють в освітній сфері у більшості країн повідомляють про вищу задоволеність роботою, ніж чоловіки; по-друге, професійний розвиток учителів позитивно корелює з їх задоволеністю роботою. Вплив педагогічного стажу дав суперечливі результати.



Огляд праць [8, 14-16, 22] та інших джерел показує, що для розуміння особистості та її поведінки широке поширення набув опитувальник «Велика п'ятірка/Big Five» (Five-factor model, FFM) для дослідження рис особистості, які складають модель «OCEAN» (або «CANOE»): «О» Openness/відкритість, Originality/оригінальність, відкритість новому досвіду – схильність до нових ідей, ризику та різноманітності в житті; багата уява; «С» Conscientiousness/сумлінність – характерна організованість, відповідальність, працьовитість та дисциплінованість; вміння ставити перед собою цілі та наполегливо їх досягати; «Е» Extraversion/екстраверсія, Energy/енергійність, Enthusiasm/ентузіазм – має місце енергійність, товариськість та схильність до пошуку соціальних взаємодій, оскільки екстраверти часто отримують задоволення від спілкування з іншими та відчують себе комфортно у великих групах; «А» Agreeableness/доброзичливість – зумовлена турботою про інших, співчуттям, готовністю до співпраці та довіри; прагнення до гармонії у стосунках з оточуючими; «N» Neuroticism/нейротизм/невротизм – супроводжується емоційною нестабільністю, тривожністю та схильністю до негативних емоцій (тривога, страх, гнів і депресія); високий рівень нейротизму зумовлює підвищену чутливість до стресу та емоційних переживань.

Розглянемо деякі результати, які отримані за допомогою FFM. З точки зору моделі FFM, риси сумлінності та стабільності (нейротизму) сильно пов'язані із задоволенням від роботи для багатьох професій та груп населення. Автори Н.Т. Вуй (2017) [8], Т.А. Judge et al. (2002) [15] та інші описують зв'язок рис FFM із загальною задоволеністю роботою: наприклад, Т.А. Judge et al. (2002) [15] визначили коефіцієнти кореляції для рис особистості із задоволеністю роботою. Н.Т. Вуй (2017) [8] проводить аналогічне дослідження, аби порівняти вибірки за статтю (чоловіків і жінок), а також за віком (молодь, люди середнього та старшого віку). Результати показують зв'язок задоволеності роботою з чотирма рисами респондентів (відкритість, сумлінність,



доброзичливість, нейротизм) за виключенням екстраверсії, а також, чим молодші працівники, тим більша кількість рис FFM мають суттєвий вплив (як позитивний, так і негативний) на задоволеність роботою. Виявлено відмінності за результатами опитування між респондентами чоловічої та жіночої статі. W. Kang, & A. Malvaso (2023) [16] досліджували взаємозв'язок між рисами особистості та різними сферами задоволення від роботи, а саме оплатою праці, роботою, безпекою та відпрацьованими годинами; виявили, якщо нейротизм має негативний зв'язок із задоволенням від роботи, то доброзичливість та сумлінність – позитивний зв'язок.

M.R. Barrick et al. (2001) [7] описують зв'язок між рисами особистості за моделлю FFM та результативністю (успіхами) роботи/job performance. Автори підтверджують висновки інших джерел, що сумлінність є дійсним предиктором для показників ефективності у всіх досліджуваних професіях. Емоційна стабільність/Emotional stability також виявилася узагальнювальним предиктором щодо загальної результативності роботи, але її зв'язок з окремими професіями був менш послідовним, ніж сумлінність. Інші три риси FFM (екстраверсія, відкритість та доброзичливість) не передбачали загальну результативність роботи, а лише успіх у окремих професіях.

Вплив особистісних та демографічних змінних на мотивацію і задоволеність роботою з використанням двофакторної теорії мотивації (зовнішня та внутрішня) вивчали A. Furnham et al. (2009) [11]; з'ясували, що від 9 до 15 відсотків дисперсії мотивації пояснюється демографічними змінними та п'ятьма рисами особистості «Великої п'ятірки»/FFM; сумлінність мала найбільший вплив на задоволеність роботою.

Наш огляд джерел показує, що певне поширення у дослідженнях має модель особистості HEXACO (наприклад, K. Lee, & M.C. Ashton, 2008) [18] та інші), яка поєднує шість рис особистості з наступними характеристиками: чесність-скромність/honesty-humility – щирість та справедливість на відміну від



схильності до обману, маніпуляцій та жадібності; емоційність/emotionality – сентиментальність, тривожність та залежність від впливів на відміну від сміливості, жорсткості та незалежності; екстраверсія/extraversion – товариськість, балакучість та життєрадісність на відміну від сором'язливості, тиші та стриманості; доброзичливість/agreeableness – поблажливість та терплячість на відміну від сварливості та впертості; сумлінність/conscientiousness – організованість, старанність та обачність на відміну від безвідповідальності, ліні та недбалості; відкритість до досвіду/openness to experience – допитливість, креативність та уява на відміну від поверховості та традиційності. За допомогою моделі HEXACO J. Liu et al. (2025) [19] показали позитивний зв'язок усіх рис особистості/Personality Traits з прагненням та мотивацією викладання серед майбутніх учителів, причому, екстраверсія, доброзичливість, відкритість до досвіду мали найбільші показники. Результати підтвердили медіаційну роль мотивації викладання, а внутрішня мотивація мала найсильніший ефект.

Дослідники D. A. McKay, & D. M. Tokar (2012) [20] провели порівняння двох моделей HEXACO та FFM, виявили ширші можливості для HEXACO.

Інший опитувальник «Індикатор рис високого потенціалу/High Potential Trait Indicator» (HPTI) спрямований для дослідження зв'язку з роботою на основі вимірювання трьох рис особистості «Великої п'ятірки»/FFM, а також вводяться три додаткові риси (S. Cuppello et al., 2023) [9]: сумлінність/Conscientiousness характеризується самодисципліною, організованістю та самоконтролем; адаптація /Adjustment пов'язана з низьким рівнем нейротизму, включає емоційну стійкість, стабільність настрою та саморегуляцію; допитливість/Curiosity подібна до відкритості/Openness і характеризується інтересом до нових ідей, досвіду тощо; прийняття неоднозначності/Ambiguity Acceptance, яку описують як толерантність до неоднозначності/Ambiguity Tolerance, вказує як люди сприймають та реагують



на незнайоме або невідповідне; конкурентоспроможність/Competitiveness охоплює самовдосконалення, прагнення до індивідуального та командного успіху, схильність до навчання; сміливість, або схильність до ризику/Courage, or Approach to Risk – здатність долати негативні емоції. Коефіцієнт надійності альфа Кронбаха для зазначених шести вимірів особистості НРПІ має наступні значення: сумлінність 0,70, адаптивність 0,77, допитливість 0,68, схильність до ризику 0,68, неоднозначність 0,68 та конкурентоспроможність 0,77. Рівень управління найбільш позитивно корелював з такими рисами, як несхильність до ризику/Risk Aversion, прийняття неоднозначності/Ambiguity Acceptance та сумлінність/Conscientiousness. На питання: «Я відчуваю задоволеність нинішньою роботою» отримано за семибальною шкалою $M = 5,06$, $SD = 1,74$.

G. Piccitt et al. (2023) [21] запропонували чотирифакторну модель вимірювання задоволеності роботою (внутрішня задоволеність роботою, винагорода, час та соціально-контекстуальна задоволеність роботою), а також виявили її інваріантність залежно від статі. На основі огляду праць та власного дослідження A. Furnham, & S. Cuppello (2025) [11] показують, що риси особистості, більше ніж демографічні чинники пов'язані з мотивацією до роботи, особливо з внутрішньою; зокрема, зв'язок мотивації до роботи з допитливістю (відкритістю), прийняттям неоднозначності. Автори вважають високу сумлінність та високу адаптацію (низький нейротизм) основними корелянтами рис особистості.

Сутність основних понять нашого дослідження розглянуто на прикладі наведеного огляду джерел [8, 9, 14-16, 18, 22]. Додамо також деякі тлумачення на основі словників. Згідно словника українського мови, самовдосконалення – це удосконалення самого себе (фізичне, моральне і т. ін.), своєї фахової майстерності тощо. [3; Т. 9 : С. 30]; поняття «відповідальність» розглядається як «покладений на когось або взятий на себе обов'язок відповідати за певну ділянку роботи, справу, за чийсь дії, вчинки, слова; серйозність, важливість

справи, моменту тощо» (словник української мови (1970-1980) [3, Т. 1: С. 620], Отже, відповідальність як фундамент ефективної педагогічної діяльності можемо розглядати як сумлінне ставлення до виконання професійних обов'язків, здатність приймати зважені рішення та усвідомлювати їхні наслідки тощо. Відповідальність також є індикатором готовності педагога до саморозвитку, співпраці з учасниками освітнього процесу, орієнтованого на потреби кожної дитини. У педагогічному словнику знаходимо тлумачення таких понять нашого дослідження (С. Гончаренко, 1997) [1]: інтерес у психології і педагогіці – форма прояву пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності й тим самим сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами, більш повному і глибокому відображенню дійсності [1, С. 147]; творчість – продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення [1, С. 326]; допитливість – психічна риса, властивість інтелекту людини; виявляється у прагненні до широти і глибини знань про довколишній світ і саму себе [1, С. 101].

Методика та результати емпіричного дослідження.

Емпіричне дослідження проводили шляхом анонімного онлайн опитування в Google Forms респондентів Закарпатської та інших областей України, зокрема: 212 вихователів закладів дошкільної освіти (далі ЗДО), 148 вчителів 1-4 класів та 335 вчителів 5-11 класів закладів загальної середньої освіти (далі ЗЗСО). Для математичного опрацювання результатів використовували комп'ютерну програму IBM SPSS Statistics 23. Респондентів просили провести самооцінку і надати відповіді на питання 1, 3-8 за дев'ятибальною шкалою – від 1 (початковий рівень, формується) до 9 (високий рівень), а на питання 2 – за п'ятибальною шкалою від 1 (категорично не погоджуюсь) до 5 (повністю погоджуюсь):

1. Теперішній рівень власного професійного розвитку/діяльності/досвіду.



2. Задоволеність теперішнім рівнем власного професійного розвитку/діяльності/успіхами.

3. Допитливість, творчий інтерес.

4. Здатність висловлювати власну думку/Незалежність суджень.

5. Здатність використовувати досвід творчої діяльності педагогів.

6. Відповідальність.

7. Прагнення до самовдосконалення, самоосвіти.

8. Здатність до самоорганізації, самостійності.

Альфа Кронбаха для групи питань 1-2, 3-5 та 6-8 відповідно дорівнює 0,675, 0,823 та 0,901, що засвідчує надійність отриманих нами результатів онлайн опитування. Група питань 3-5, з нашого погляду, відповідає відкритості педагога, а 6-8 – його сумлінності, згідно наведених вище характеристик рис «Великої п'ятірки» FFM, а також аналогічних досліджень на основі моделі особистості HEXACO, опитувальника «Індикатор рис високого потенціалу/High Potential Trait Indicator» (HPTI) [8, 9, 14-16, 18, 22]. Водночас, зазначимо, що такий поділ є досить умовним, оскільки засвідчує існування різних підходів дослідників до виявлення та вивчення взаємозв'язку між рисами/якостями людини та їх впливом на професійну діяльність і відповідне задоволення.

Деякі статистичні показники опитування респондентів за ознакою «вид закладу освіти», «місцезнаходження закладу освіти», «педагогічний стаж» відповідно наведено у табл. 1-3. Використано наступні позначення: N – обсяг вибірки; M/Mean – середнє значення; MSD – середнє квадратичне відхилення/Mean squared deviation.

Таблиця 1

Деякі статистичні показники опитування респондентів
за ознакою «вид закладу освіти»

Питання	ЗДО			ЗЗСО (1-4 кл.)			ЗЗСО (5-11 кл.)		
	М	N	MSD	М	N	MSD	М	N	MSD
1. Теперішній рівень власного професійного розвитку/ діяльності/ досвіду	6,13	212	1,857	6,74	148	1,424	7,04	335	1,435
2. Задоволеність теперішнім рівнем власної професійної діяльності/ успіхами	3,83	212	1,942	4,01	148	,756	4,02	335	,835
3. Допитливість, творчий інтерес	6,42	212	2,266	6,93	148	1,917	6,99	335	1,995
4. Здатність висловлювати власну думку/Незалежність суджень	6,07	212	2,129	6,66	148	1,926	6,60	335	2,115
5. Здатність використовувати досвід творчої діяльності педагогів	6,14	212	2,155	6,59	148	1,870	6,76	335	1,942
6. Відповідальність	7,16	212	2,086	7,51	148	1,680	7,38	335	1,968
7. Прагнення до самовдосконалення, самоосвіти	6,87	212	2,272	7,28	148	1,847	7,53	335	1,892
8. Здатність до самоорганізації, самостійності	7,00	212	2,039	7,49	148	1,627	7,34	335	1,950

Таблиця 2

Деякі статистичні показники опитування респондентів за ознакою
«місцезнаходження закладу освіти»

Питання	Село/селище			Місто			Разом		
	М	N	MSD	М	N	MSD	М	N	MSD
1. Теперішній рівень власного професійного розвитку/діяльності/досвіду	6,81	392	1,627	6,54	303	1,600	6,70	695	1,620
2. Задоволеність теперішнім рівнем власної професійної діяльності/успіхами	3,97	392	,877	3,95	303	,830	3,96	695	,856
3. Допитливість, творчий інтерес	6,88	392	2,078	6,70	303	2,078	6,80	695	2,079
4. Здатність висловлювати власну думку/Незалежність	6,48	392	2,134	6,41	303	2,042	6,45	695	2,093



суджень									
5. Здатність використовувати досвід творчої діяльності педагогів	6,55	392	2,022	6,51	303	1,996	6,53	695	2,010
6. Відповідальність	7,35	392	1,959	7,33	303	1,941	7,34	695	1,950
7. Прагнення до самовдосконалення, самоосвіти	7,38	392	1,959	7,14	303	2,101	7,28	695	2,024
8. Здатність до самоорганізації, самостійності	7,30	392	1,925	7,23	303	1,917	7,27	695	1,920

Таблиця 3

Деякі статистичні показники опитування респондентів
за ознакою «педагогічний стаж»

Педагогічний стаж, роки	Статистичні показники	1	2	3	4	5	6	7	8
До 5	M	5,78	3,64	6,54	6,21	6,29	7,03	7,10	6,99
	N	267	267	267	267	267	267	267	267
	MSD	1,650	,884	2,140	2,070	1,980	2,049	2,138	1,979
6-10	M	6,76	3,94	6,75	6,38	6,59	7,33	7,14	7,23
	N	140	140	140	140	140	140	140	140
	MSD	1,273	,761	1,942	2,117	1,941	1,962	2,034	1,954
11-20	M	7,29	4,20	6,79	6,76	6,60	7,51	7,37	7,43
	N	147	147	147	147	147	147	147	147
	MSD	1,365	,767	2,206	2,063	2,076	1,932	1,962	1,898
21-30	M	7,70	4,32	7,20	6,49	6,69	7,65	7,58	7,59
	N	88	88	88	88	88	88	88	88
	MSD	1,063	,766	1,808	2,028	1,967	1,736	1,760	1,779
31-40+	M	7,85	4,42	7,60	6,96	7,15	8,00	7,79	7,87
	N	53	53	53	53	53	53	53	53
	MSD	1,099	,692	1,935	2,210	2,107	1,506	1,895	1,594
Разом	M	6,70	3,96	6,80	6,45	6,53	7,34	7,28	7,27
	N	695	695	695	695	695	695	695	695
	MSD	1,620	,856	2,079	2,093	2,010	1,950	2,024	1,920

Для групування результатів опитування виокремлено три рівні для дев'ятибальної шкали – початковий 1,0-3,67 б, середній 3,68-6,33 б; високий 6,34-9,0 б; у випадку п'ятибальної шкали: початковий 1,0-2,33 б, середній 2,34-3,67 б; високий 3,68-5,0 б. На основі отриманих даних (табл. 1-2) встановлено,

що, згідно середніх балів самооцінки, середній рівень професійного розвитку/діяльності/досвіду мають вихователі ЗДО ($M=6,13$), високий – вчителі ЗЗСО (1-4 кл.; $M=6,74$) та ЗЗСО (5-11 кл.; $M=7,04$). З нашого погляду, особливо важливо, що педагоги мають високий рівень задоволення від педагогічної діяльності/успіхів $M=3,83-4,02$, що складає 77-80% від максимуму за п'ятибальною шкалою. Отримані дані узгоджуються з результатами S. Currello et al. (2023) [9], де задоволеність роботою дорівнює $M=5,06$ за семибальною шкалою, що складає 72% від максимуму.

Групи респондентів, згідно середніх балів самооцінки (рис. 2-3), у більшості випадків мають високий рівень розвитку досліджуваних якостей (питання 3-8). Виняток спостерігаємо у групі вихователів ЗДО, які показують середній рівень розвитку здатності висловлювати власну думку (питання 4), здатності використовувати досвід творчої діяльності педагогів (питання 5).

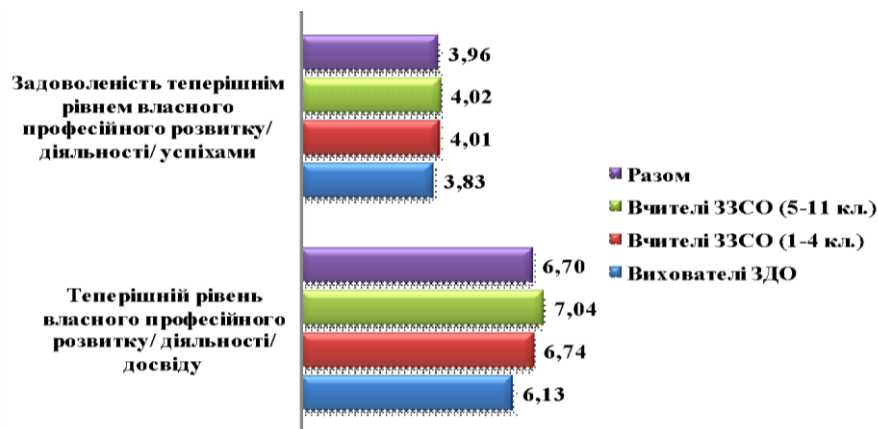


Рис. 1. Середні значення самооцінки респондентів власного рівня професійного розвитку/діяльності/успіхів (дев'ятибальна шкала) та відповідної задоволеності (п'ятибальна шкала) за ознакою «вид закладу освіти»

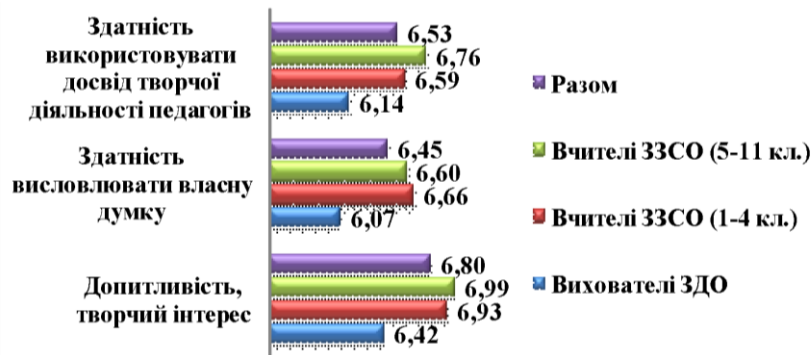


Рис. 2. Середні значення самооцінки респондентів власних рис особистості (дев'ятибальна шкала; допитливість, творчий інтерес; здатність висловлювати власну думку/незалежність суджень; здатність використовувати досвід творчої діяльності педагогів) за ознакою «вид закладу освіти»

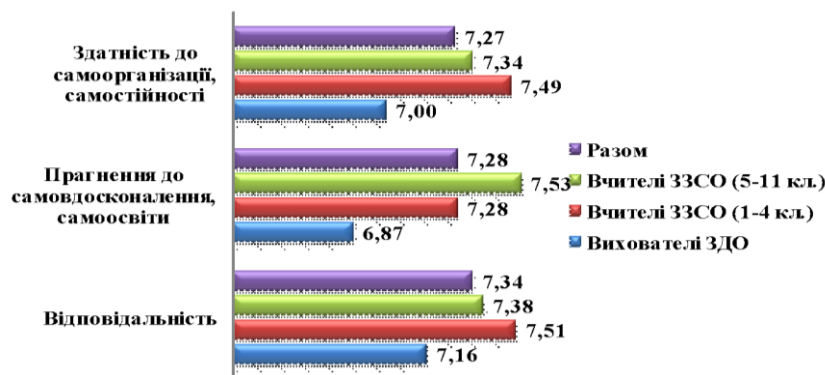


Рис. 3. Середні значення самооцінки респондентів власних рис особистості (дев'ятибальна шкала; відповідальність; прагнення до самовдосконалення, самоосвіти; здатність до самоорганізації, самостійності) за ознакою «вид закладу освіти»

За окремими питаннями можемо сформуванати такі послідовності зростання середніх балів самооцінки:

– Допитливість, творчий інтерес: Вихователі ЗДО ($M=6,42$) → Вчителі 1-4 класів ЗЗСО ($M=6,93$) → Вчителі 5-11 класів ЗЗСО ($M=6,99$).

– Здатність висловлювати власну думку/Незалежність суджень: Вихователі ЗДО ($M=6,07$) → Вчителі 5-11 класів ЗЗСО ($M=6,60$) → Вчителі 1-4 класів ЗЗСО ($M=6,66$).

- Здатність використовувати досвід творчої діяльності педагогів: Вихователі ЗДО (М=6,14) → Вчителі 1-4 класів ЗЗСО (М=6,59) → Вчителі 5-11 класів ЗЗСО (М=6,76).
- Відповідальність: Вихователі ЗДО (М=7,16) → Вчителі 5-11 класів ЗЗСО (М=7,38) → Вчителі 1-4 класів ЗЗСО (М=7,51).
- Прагнення до самовдосконалення, самоосвіти: Вихователі ЗДО (М=6,87).
- Вчителі 1-4 класів ЗЗСО (М=7,28) → Вчителі 5-11 класів ЗЗСО (М=7,54).
- Здатність до самоорганізації, самостійності: Вихователі ЗДО (М=7,00) → Вчителі 5-11 класів ЗЗСО (М=7,34) → Вчителі 1-4 класів ЗЗСО (М=7,49)
- Отже, отримані дані дають можливість виявити тенденцію зростання самооцінки від вихователів ЗДО до вчителів ЗЗСО.

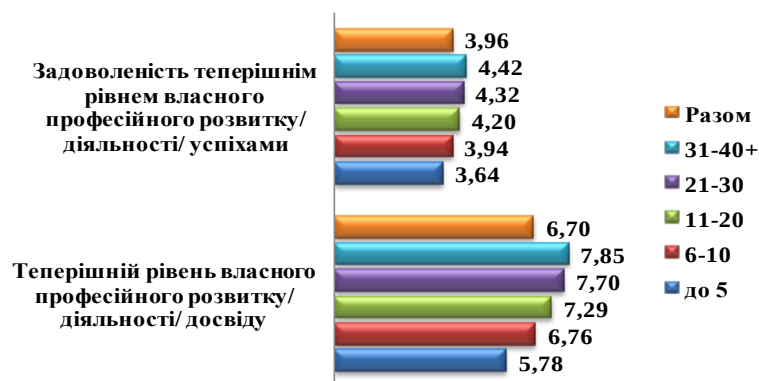


Рис. 4. Середні значення самооцінки респондентів власного рівня професійного розвитку/діяльності/успіхів (дев'ятибальна шкала) та відповідної задоволеності (п'ятибальна шкала) за ознакою «педагогічний стаж»

Згідно результатів опитування, які наведено у табл. 3, у переважній більшості випадків має місце зростання результатів самооцінки залежно від педагогічного стажу респондентів. Наприклад, на рис. 4 наочно видно, що освітяни з педагогічним стажем до п'яти років оцінюють теперішній рівень власного професійного розвитку/діяльності/досвіду на середньому рівні – 5,78 б



за дев'ятибальною шкалою; аналогічно на середньому рівні перебуває задоволеність такими результатами – 3,64 за п'ятибальною шкалою. Педагоги, які працюють більше п'яти років, перебувають за аналогічними показниками на високому рівні.

Для подальшого аналізу результатів емпіричного дослідження приймали нульову гіпотезу, тобто, наші незалежні вибірки не мають статистично значущих відмінностей за дослідженими ознаками респондентів. Розрахунок t-критерію ($p \leq 0,05$) для незалежних вибірок (табл. 4) показує, що у випадку порівняння за ознакою «вид закладу освіти» вибірки «Вчителі ЗЗСО (1-4 класи) – Вчителі ЗЗСО (5-11 класи)» та за ознакою «місцезнаходження закладу освіти» вибірки «Село/селище-Місто» є статистично подібні, отже, не мають відмінностей за обраними питаннями 2-8. Єдине виключення за питанням «Теперішній рівень власного професійного розвитку/діяльності/досвіду». У більшості інших порівнянь незалежних вибірок спостерігаємо статистично значущі відмінності. Цікаво, що за такою рисою як «Відповідальність» (питання 6) педагоги різних закладів освіти є статистично подібні

Таблиця 4

Результати розрахунку t-критерію для незалежних вибірок за ознакою «вид закладу освіти» та «місцезнаходження закладу освіти»

Питання анкети	Незалежні вибірки	t	Df	Sig.	MD
1.	ЗДО-ЗЗСО(1-4 кл.)	-3,397	358	,001	-,616
	ЗЗСО(1-4 кл.)-ЗЗСО(5-11 кл.)	-2,071	481	,039	-,293
	ЗДО-ЗЗСО(5-11 кл.)	-6,424	545	,000	-,908
	Село/селище-Місто	2,179	693	,030	,27
2.	ЗДО-ЗЗСО(1-4 кл.)	-1,916	358	,056	-,179
	ЗЗСО(1-4 кл.)-ЗЗСО(5-11 кл.)	-,092	481	,927	-,007
	ЗДО-ЗЗСО(5-11 кл.)	-2,414	545	,016	-,186
	Село/селище-Місто	,327	693	,744	,02
3.	ЗДО-ЗЗСО(1-4 кл.)	-2,238	358	,026	-,511
	ЗЗСО(1-4 кл.)-ЗЗСО(5-11 кл.)	-,336	481	,737	-,065
	ЗДО-ЗЗСО(5-11 кл.)	-3,119	545	,002	-,576

	Село/селище-Місто	1,172	693	,242	,18
4.	ЗДО-ЗЗСО(1-4 кл.)	-2,696	358	,007	-,591
	ЗЗСО(1-4 кл.)-ЗЗСО(5-11 кл.)	,321	481	,749	,065
	ЗДО-ЗЗСО(5-11 кл.)	-2,828	545	,005	-,526
	Село/селище-Місто	,492	693	,623	,07
5.	ЗДО-ЗЗСО(1-4 кл.)	-2,040	358	,042	-,446
	ЗЗСО(1-4 кл.)-ЗЗСО(5-11 кл.)	-,883	481	,378	-,167
	ЗДО-ЗЗСО(5-11 кл.)	-3,450	545	,001	-,614
	Село/селище-Місто	,240	693	,810	,04
6.	ЗДО-ЗЗСО(1-4 кл.)	-1,708	358	,088	-,353
	ЗЗСО(1-4 кл.)-ЗЗСО(5-11 кл.)	,707	481	,480	,131
	ЗДО-ЗЗСО(5-11 кл.)	-1,254	545	,210	-,222
	Село/селище-Місто	,108	693	,914	,02
7.	ЗДО-ЗЗСО(1-4 кл.)	-1,791	358	,074	-,404
	ЗЗСО(1-4 кл.)-ЗЗСО(5-11 кл.)	-1,388	481	,166	-,257
	ЗДО-ЗЗСО(5-11 кл.)	-3,682	545	,000	-,662
	Село/селище-Місто	1,556	693	,120	,24
8.	ЗДО-ЗЗСО(1-4 кл.)	-2,425	358	,016	-,489
	ЗЗСО(1-4 кл.)-ЗЗСО(5-11 кл.)	,818	481	,414	,150
	ЗДО-ЗЗСО(5-11 кл.)	-1,944	545	,052	-,339
	Село/селище-Місто	,454	693	,650	,070

Аби виявити наявність чи відсутність зв'язку між дослідженими показниками, нами проведено розрахунок коефіцієнта кореляції Пірсона. На основі нульової гіпотези (H_0) можемо сформулювати припущення, що будь-яка спостережувана кореляція у вибірках є випадковою і не відображає реального зв'язку між змінними в генеральній сукупності. Двостороння значущість дає нам можливість перевірити гіпотезу на наявність кореляції між двома змінними, яка може бути як позитивною, так і негативною. Отримані дані (табл. 5) засвідчують, що нульова гіпотеза відхиляється, оскільки кореляція значуща на рівні 0,01 (двостороння). Відповідно приймаємо альтернативну гіпотезу (H_1), яка показує існування зв'язку між змінними.

Значення коефіцієнтів кореляції Пірсона між відповідями на питання 1-8

Питання	1	2	3	4	5	6	7	8
1	1	,617	,301	,258	,267	,285	,238	,330
2	,617	1	,243	,246	,199	,172	,153	,204
3	,301	,243	1	,586	,628	,661	,769	,681
4	,258	,246	,586	1	,611	,572	,588	,607
5	,267	,199	,628	,611	1	,637	,653	,684
6	,285	,172	,661	,572	,637	1	,697	,862
7	,238	,153	,769	,588	,653	,697	1	,705
8	,330	,204	,681	,607	,684	,862	,705	1

Кореляція між самооцінкою теперішнього рівня розвитку професійного розвитку/діяльності/досвіду та відповідною задоволеністю складає 0,617. Т.А. Judge et al. (2002) [15] отримали наступні коефіцієнти кореляції із задоволеністю роботою – 0,29 для нейротизму/Neuroticism, 0,25 для екстраверсії/Extraversion, 0,02 для відкритості до досвіду/Openness to Experience, 0,17 для доброзичливості/Agreeableness та 0,26 для сумлінності/Conscientiousness. У нашому випадку спостерігаємо подібні значення коефіцієнтів кореляції задоволеності професійною діяльністю/успіхами, які дорівнюють відповідно 0,243 для допитливості та творчого інтересу; 0,246 для здатності висловлювати власну думку; 0,199 для здатності використовувати досвід творчої діяльності педагогів; 0,172 для відповідальності; 0,153 для прагнення до самовдосконалення, самоосвіти; 0,204 для здатності до самоорганізації, самостійності. У межах окремих блоків (питання 3-5; питання 6-8) має місце значно вища кореляція між рисами особистості педагогів, а саме, 0,586 для питань 3 і 4; 0,628 для 3 і 5; 0,611 для 4 і 5; 0,697 для 6 і 7; 0,862 для 6 і 8; 0,705 для 5 і 7. Наші результати також узгоджуються із дослідженням W. Kang, & A. Malvaso (2023) [16], які виявили, що доброзичливість та сумлінність мають позитивний зв'язок із задоволенням

від роботи, а також із висновком N. Eryilmaz et al. [10] (2025), що професійний розвиток позитивно корелює із задоволеністю роботою вчителів.

Висновки. Таким чином, досліджені групи вихователів та вчителів, згідно середніх балів самооцінки мають переважно високий рівень власного професійного розвитку/діяльності/досвіду та відповідної задоволеності, а також деяких особистісних рис (допитливість, творчий інтерес; здатність висловлювати власну думку/незалежність суджень; здатність використовувати досвід творчої діяльності педагогів; відповідальність; прагнення до самовдосконалення, самоосвіти; здатність до самоорганізації, самостійності). Виявлено тенденцію зростання середніх балів самооцінки від вихователів закладів дошкільної освіти до вчителів закладів загальної середньої освіти, а також із збільшенням педагогічного стажу респондентів. Педагоги, які працюють більше п'яти років перебувають за різними показниками на високому рівні; до п'яти років – на середньому рівні – 5,78 б за дев'ятибальною шкалою, аналогічно на середньому рівні перебуває задоволеність такими результатами – 3,64 за п'ятибальною шкалою.

Розрахунок t-критерію ($p \leq 0,05$) для незалежних вибірок показує, що у випадку порівняння за ознакою «вид закладу освіти» вибірки «Вчителі (1-4 класи) – Вчителі (5-11 класи)», за ознакою «місцезнаходження закладу освіти» вибірки «село/селище-місто» є статистично подібні, тобто, не мають відмінності за обраними питаннями 2-8. Єдине виключення за питанням «Теперішній рівень власного професійного розвитку/діяльності/досвіду». У більшості інших порівнянь незалежних вибірок спостерігаємо статистично значущі відмінності

Кореляція (значущість 0,01, двостороння) між самооцінкою теперішнього рівня розвитку професійного розвитку/діяльності/досвіду та відповідною задоволеністю складає 0,617; кореляція між рисами особистості педагогів 0,586-0,862.



Практична значущість дослідження полягає в тому, що його результати дозволяють оптимізувати програми післядипломної освіти та підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Розуміння того, як особистісні риси пов'язані із самооцінкою професійних успіхів, дасть можливість розробляти більш цілеспрямовані тренінги, семінари та методичні рекомендації, які враховуватимуть не лише зовнішні показники, а й внутрішні ресурси та мотивації вчителів. Це сприятиме створенню умов для гармонійного професійного розвитку педагогів на всіх освітніх ланках – від дошкільної до загальної середньої освіти, що в кінцевому підсумку позитивно позначиться на якості навчання та виховання здобувачів освіти.

Перспективи подальших досліджень на основі самооцінки педагогів вбачаємо у розширенні спектру рис особистісно-професійного спрямування для вивчення їх взаємозв'язку та впливу на професійний розвиток, результативність тощо.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
2. Концепція Нова українська школа. Упорядники: Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова та ін.; заг. ред. М. Грищенко. 2016. URL : <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
3. Словник української мови : [в 11 т.] / АН Української РСР, Ін-т мовознав. ім. О.О. Потебні ; редкол.: І.К. Білодід (голова) [та ін.]. Київ : Наук. думка, 1970-1980. URL : <http://ukrlit.org/slovnyk>.
4. Староста Володимир. Прагнення до самовдосконалення: самооцінка педагогів дошкільної та початкової освіти. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та*



початкової освіти: зб. матеріалів VI Міжн. наук.-практ. Інтернет-конф. (м. Вінниця, ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського, 6-7.07.2022) / за ред. Н. О. Пахальчук; О. П. Демченко. Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля, Вип. 11. 2022. С. 53-56. URL :

<https://drive.google.com/file/d/1Ej5r8CAVFpGDUqBtZ5wPDHrjvFsV23Gn/view>.

5. Танько Т. Теоретичні аспекти формування професійно-значущих якостей особистості вчителя, вихователя закладу дошкільної освіти. *Освітній простір України*. Вип. 14. 2018. С. 126-134. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/opu_2018_14_21.

6. Топузов О. М., Малихін О. В., Опалюк Т. Л. Педагогічна майстерність: розвиток професійно-педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії майбутнього вчителя: навч. посібник. Київ : *Педагогічна думка*, 2018. 292 с.

7. Barrick M. R., Mount M. K., & Judge T. A. Personality and performance at the beginning of the new millennium: What do we know and where do we go next? *International Journal of Selection and Assessment*, 2001. Vol. 9. N 1-2. P. 9–30. DOI: <https://doi.org/10.1111/1468-2389.00160>.

8. Bui H. T. Big Five Personality Traits and Job Satisfaction: Evidence from a National Sample. *Journal of General Management*, Vol. 42, 2017. P. 21-30. DOI: <https://doi.org/10.1177/0306307016687990/>.

9. Cuppello S., Treglown L., & Furnham A. Personality and Management Level: Traits That Get You to the Top. *Personality and Individual Differences*, 2023. Vol. 206. Article ID: 112108. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112108>.

10. Eryilmaz N., Kennedy A.I., Strietholt R., & Johansson S. Teacher job satisfaction: International evidence on the role of school working conditions and teacher characteristics. *Studies in educational evaluation*, 2025. Vol. 86. Article N 101474. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101474>.

11. Furnham A., & Cuppello S. Personality, Intrinsic and Extrinsic Work Motivation, and Satisfaction. *Psychology, conditions and teacher characteristics*.



Studies in educational evaluation, 2025. Vol. 16. №1. P. 26-38.
DOI: <https://doi.org/10.4236/psych.2025.161003>.

12. Furnham A., Eracleous A., & Chamorro-Premuzic T. Personality, motivation and job satisfaction: Hertzberg meets the Big Five. *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 24. № 8. 2009. P. 765–779.
DOI: <https://doi.org/10.1108/02683940910996789>.

13. Garn A. C., Simonton K. L. Jr., & Mercier K. Development and Validation of the Teacher Motivation in Physical Education Questionnaire. *Journal of Teaching in Physical Education*, Vol. 44. № 2. 2025. P. 201-211. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2023-0335>.

14. Goldberg L. R. An alternative description of personality – the big-5 factor structure. *Journal of personality and social psychology*, Vol. 59. Issue 6. 1990. P. 1216-1229. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.6.1216>.

15. Judge T.A., Heller D., & Mount M.K. Five-factor model of personality and job satisfaction: A meta-analysis. *Journal of applied psychology*, Vol. 87. Issue 3. 2002. P. 530-541. DOI: <https://doi.org/10.1037//0021-9010.87.3.530>.

16. Kang W., & Malvaso A. Associations between Personality Traits and Areas of Job Satisfaction: Pay, Work Itself, Security, and Hours Worked. *Behavioral Sciences*, Vol. 13. 2023 Article 445. DOI: <https://doi.org/10.3390/bs13060445>.

17. Kilic D., & Saglam N. The use of self-assessment in improving pre-service teachers' professional development. *Science Insights Education Frontiers*, Vol.19. N 2. 2023. P. 3057-3071. DOI : <https://doi.org/10.15354/sief.23.or436>.

18. Lee K., & Ashton M.C. The HEXACO personality factors in the indigenous personality lexicons of English and 11 other languages. *Journal of Personality*, Vol. 76. № 5. 2008. P. 1001–1054. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00512.x>.

19. Liu J., Yang Q., Yang J., Wang S., & Yin H. Personality Traits and Teaching Commitment Among Pre-Service Teachers: Teaching Motivation as a

ediator. *Behavioral Sciences*, Vol. 15. №4. 2025. Art. 548. DOI: <https://doi.org/10.3390/bs15040548>.

20. McKay D.A., & Tokar D.M. The HEXACO and five-factor models of personality in relation to RIASEC vocational interests. *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 81. №2. 2012. P. 138–149. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.05.006>.

21. Piccitto G., Schadee H.M.A., & Ballarino G. Job satisfaction and gender in Italy: A structural equation modeling approach. *Social Indicators Research*, Vol 169. N 3. 2023. P. 775-793. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11205-023-03187-6>.

22. Plaisant O., Guertault J., Courtois R., Reveillere C., Mendelsohn G.A., & John O.P. Big Five History: OCEAN of personality factors. Introduction of the French Big Five Inventory or BFI-Fr. *Annales medico-psychologiques*,. Vol. 168. Issue 7. 2010. P. 481-486. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.amp.2009.04.016>.

23. Urban K., & Jirsáková J. Motivation and Personality Traits in Adult Learners. *Journal of Adult and Continuing Education*, Vol. 28. 2022. P. 151-166. DOI: <https://doi.org/10.1177/14779714211000361>.



ТВОРЧИСТЬ ЯК СПОСІБ НАВЧАННЯ У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

ТЯГУР Василь, кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та
управління закладом освіти Закарпатського угорського інституту
імені Ференца Ракоці II
м. Берегове, Україна
ORCID: 0000-0002-4811-4643

Анотація. Розглянуто творчість як ефективний спосіб організації навчального процесу в сучасній педагогіці. На основі аналізу наукових джерел обґрунтовано значення творчого підходу для формування креативного мислення здобувачів освіти, підвищення якості освіти та розвитку професійної майстерності педагогів. Висвітлено педагогічні умови, стратегії та освітні середовища, що сприяють інтеграції творчості в навчання та розвитку ключових компетентностей, приводячи до змін у самій сутності навчання. Особливу увагу приділено українському та міжнародному досвіду впровадження креативних підходів, які містять у собі великий потенціал, у системну професійну підготовку вчителів і реалізацію інноваційних освітніх практик.

Ключові слова: творчість, педагогічна творчість, креативність, творче навчання, сучасна освіта, інноваційні методи, освітнє середовище, професійна підготовка вчителя.

Abstract. The article considers creativity as an effective way of organizing the educational process in modern pedagogy. Based on the analysis of scientific sources, the importance of a creative approach for the formation of creative thinking of students, improving the quality of education and developing the professional skills of teachers is substantiated. The article highlights the pedagogical conditions, strategies and educational environments that promote the integration of creativity into learning and the development of key competencies, leading to changes in the very essence of



learning. Particular attention is paid to the Ukrainian and international experience of implementing creative approaches, which contain great potential, in the systemic professional training of teachers and the implementation of innovative educational practices.

Keywords: creativity, pedagogical creativity, creative learning, modern education, innovative methods, educational environment, teacher training.

Актуальність досліджень. У сучасних умовах швидких змін, глобалізації та інформаційного перенасичення виникає потреба у формуванні особистостей, здатних до критичного мислення, гнучкого підходу та інноваційної діяльності. Творчість дедалі більше розглядається не як окрема риса, а як універсальна компетентність, яку необхідно цілеспрямовано розвивати в процесі навчання. Педагогіка сьогодні орієнтується не лише на засвоєння знань, а на створення умов для самовираження, креативного пошуку й активної участі здобувачів освіти у побудові власної освітньої траєкторії.

Особливої актуальності тема набуває в контексті реформування української освіти, де творчість визнається основою особистісно орієнтованого та компетентнісного навчання. Саме тому дослідження творчості як способу навчання є необхідним для наукового обґрунтування інноваційних підходів, що сприяють розвитку педагогічної майстерності, креативного потенціалу учнів і вчителів та формуванню сучасного освітнього середовища.

Творчість та її природу, особливості досліджувались з урахуванням різних підходів. Г. Гельмгольц, А. Пуанкаре, У. Кеннон й ін. виділили і проводили поділ творчого процесу на декілька етапів, стадій. Ф. Гальтон за допомогою тестів та методик їх обробки досліджував психічні властивості творчої особистості. Отримані результати про спадковий характер творчості були розкритиковані у дослідженнях А. Декандоля та інших вчених, а Ч. Ломброзо піддав критиці теорію Ф. Гальтона про зближення геніальності із психічним



розладом.

Розвитком концепцій творчого навчання займалися Джо Гілфорд, С. Роджерс та Е. Торренс. Джо Гілфорд у своїх роботах спробував встановити взаємозв'язок між інтелектом і творчістю, досліджував конвергентне та дивергентне мислення. Творче навчання, на його думку, активізує саме дивергентне мислення, тобто здатність породжувати багато різноманітних ідей. Основні компоненти творчості: флюентність, гнучкість, оригінальність, розробленість. К. Роджерсом вивчалася ефективність використання гуманістичної моделі навчання при використанні творчого підходу. На його думку творчість – це форма особистісної самореалізації. Ефективне творче навчання відбувається в умовах психологічного комфорту та довіри. Вчитель має виступати не контролером, а фасилітатором творчості [1]. Е. Торренс, враховуючи дослідження Джо Гілфорда, виражав думку та доводив, що високий ступінь інтелекту виглядає необхідною, але недостатньою умовою для високих творчих здібностей. [2] Торренс розробив тести на визначення творчого мислення (ТТСТ), які базуються на 4 параметрах: кількість, гнучкість, оригінальність, деталізація. Він стверджував, що творчість – це здатність вирішувати проблеми в нових умовах. Ганс Айзенк та Фредкінсон вивчали позитивні емоції і вказували на їх вплив на активізацію асоціативного мислення.

Проблема творчості в педагогіці має глибоке наукове підґрунтя й активно досліджується в контексті професійної підготовки педагогів (В. Макаруч, О. Антонова), дидактичних підходів до формування творчої особистості (Н. Стельмах), а також крізь призму синергетичної парадигми сучасної освіти (О. Вознюк). Вітчизняні дослідження висвітлюють роль педагогічної творчості як ключової складової інноваційної діяльності вчителя й основи ефективного навчального процесу.

Міжнародні праці (Брауер та ін., Лопез та ін., Джеффри та ін.) акцентують увагу на практиках розвитку креативного мислення,



характеристиках творчого освітнього середовища та поведінкових моделях викладача, які сприяють формуванню креативних компетентностей. У науковій літературі узагальнено педагогічні стратегії, методики й умови, що сприяють інтеграції творчості в навчання, однак вітчизняна практика ще потребує глибшої адаптації цих підходів до реалій української школи.

Мета дослідження: здійснити теоретичний аналіз творчості як способу навчання у сучасній педагогіці, з'ясувати її сутність, педагогічні умови реалізації та потенціал для розвитку особистості учня й удосконалення професійної діяльності вчителя в умовах трансформації освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. На початку нашого дослідження потрібно визначитися з поняттями «креативність» і «творчість».

В своїй роботі, зачіпаючи «проблемне питання співвідношення понять «креативність» і «творчість»», В. Павленко зазначає: «У сучасних умовах одним з основних завдань, що стоять перед педагогами, є розвиток креативної особистості, здатної до самовдосконалення під впливом різних зовнішніх факторів з урахуванням природних задатків і ціннісних орієнтацій кожного індивіда» [3, С. 142]. «Протягом багатовікової історії існування інститутів освіти складалася практика роботи з дітьми, які мали високі інтелектуальні здібності, але були далекими від творчості» [3, С. 143]. Тому у сучасній педагогіці важливим є і визначення як взаємопов'язані між собою поняття «творчості» та «креативності». «Педагогічний досвід показує, що в багатьох дітях є прихований потенціал креативності, і за наявності необхідних умов розвитку та підтримки вони можуть розкритися, проявити себе в певній галузі. Найчастіше прихований потенціал креативності робить людину талантом у певній сфері діяльності» [3, С. 143].

Креативність, згідно з теоретичними визначеннями, є особливою властивістю свідомості, яка не тотожна інтелекту. Інтелект і креативність можуть проявлятися у різних співвідношеннях у різних індивідів і не завжди



збігаються. На думку американських учених, креативність не визначається рівнем пам'яті чи обсягом знань, хоча останні виступають необхідною основою творчої діяльності. Сутність креативності полягає у здатності до відкриття нових ідей, пошуку оригінальних рішень та створення нестандартних висновків. Отже, знання, уміння та навички є передумовами реалізації творчого акту, однак справжня суть творчості виявляється у їх використанні як інструментів для знаходження нових шляхів та способів дій, що призводять до результатів, раніше невідомих у науковій чи практичній сфері.

Пояснення терміну «креативність» у «Психологічній енциклопедії» дається як «рівень творчої обдарованості, здібностей до творчості, що проявляються в мисленні, спілкуванні, окремих видах діяльності і становлять відносно стійку характеристику особистості» [4, С. 181].

Як визначається окремими дослідниками, обдарованість, поряд із різними її проявами (інтелектуальна, соціальна, моторна, практична тощо), має два принципово відмінних типи: репродуктивний (навчальний) і творчий. Відповідно, для позначення цих типів використовують різні поняття: здатність до навчання ототожнюється з рівнем загального інтелекту, а творчі здібності визначаються як креативність (від англ. creative – творити).

Інтелектуальна обдарованість має суттєві відмінності від творчої. Найґрунтовніше проблема дитячої інтелектуальної обдарованості була досліджена Н. Лейтесом, який розглядав її у взаємозв'язку з індивідуально-типологічними, віковими та якісними характеристиками школярів. На основі систематизації життєвих фактів і монографічного аналізу обдарованих дітей він довів нерозривність інтелектуального та особистісного розвитку дитини, акцентуючи на особливій ролі вікових чинників у процесі творчого становлення.

У словнику за редакцією Н. Ничкало креативність приводиться як особистісна характеристика, «здатність висловлювати незвичайні ідеї,

нетрадиційно мислити, швидко розв'язувати проблемні ситуації» [5, С. 102].

На думку дослідників під керівництвом Н. Вовчастої «Розвиток креативного мислення у здобувачів вищої освіти може стимулювати пізнавальну активність та прагнення до самовдосконалення; оволодіння методами і прийомами рефлексивної творчої діяльності; здобувати нові знання та їх творче застосування. Розвиток здатності здобувачів вищої освіти до творчого мислення ґрунтується на основі теорії поетапного вдосконалення творчої розумової діяльності [6]».

На відміну від креативності творчість – це процес створення якісно нових, оригінальних матеріальних, або духовних цінностей, які не існували раніше і може виступати як специфічна форма духовної діяльності. За визначенням С. Шандрука «творчість людини – явище складне, багатогранне, суперечливе, екзистенційне, психодуховне, вона передбачає наявність у особистості здібностей, мотивів, переживань, знань, умінь, цінностей, смислів, завдяки яким створюється новий, оригінальний та унікальний продукт [7, С. 86]».

Сучасні дослідження у галузі психології творчості пропонують широкий спектр параметрів, що характеризують цю якість особистості. Так, П. Торренс виокремлює чотири основні показники: швидкість, гнучкість, оригінальність та деталізація. В. Лоуенфельд розширює цей перелік до восьми, додаючи вміння бачити проблему, здатність до аналізу й синтезу, а також відчуття цілісності організації ідей. А. Лука пропонує ще більш розгорнуту класифікацію, проте більшість науковців у своїх дослідженнях спираються саме на підхід Торренса.

Цікавим є і всебічний підхід в роботах А. Фурмана до визначення творчості, як циклічно-вчинкового процесу, який взаємодоповнює логічний розвиток ідей та уявних психічних образів і мислесхем, що уможливорює, з одного боку, активаційний вплив зовнішніх (соціально-стимуляційних, професійно-цілепокладальних тощо) умов на розгортання пошуково-пізнавальної роботи особистості на високих рівнях психоемоційного,



інтелектуально-екзистенційного і ціннісно-сміслового напруження, з іншого – оптимальну самоактивність і вершинну самоактуалізаційність її проблемно-діалогічної свідомості, котра, максимально ситуаційно повно задіюючи пізнавальні, мотиваційні, чуттєво-інтуїтивні, креативні та вольові ресурси врешті-решт і спричиняє продуктивну ефективність циклу творчих учинникових актів та відкриттів [8, 9].

На думку М. Гордійчука «творчість – це вміння відмовитися від традиційних підходів до справи, стереотипів мислення, тільки в цьому випадку можна створити щось нове [10]». С. Роджерс поширюючи свою думку на можливості розвитку творчості пише: «Якщо дитина має вирости незалежною та самостійною, їй необхідно з раннього віку дати можливість не лише робити власні судження та робити власні помилки, а й оцінювати наслідки цих суджень та вибору. ... Це навчання «на рівні нутра», яке є глибоким і всепроникним. Воно також може відбуватися під час попереднього відкриття нової самостійно згенерованої ідеї, або під час вивчення складної навички, або в акті художньої творчості – картини, вірша, скульптури. Це вся людина, яка «відпускає себе» в цьому творчому навчанні [1, С.163]».

У сучасній освіті творчість перестала бути лише «естетичним доповненням» до основних предметів. Вона розглядається як базова компетентність ХХІ століття, поряд з критичним мисленням, комунікацією та колаборацією (4C model: Critical Thinking, Communication, Collaboration, Creativity).

І хоч нами розглянуто дефініцію поняття «креативності» і «творчості», але у зарубіжних наукових джерелах ці поняття ототожнюються. З цього приводу І. Бондаренко зазначає: «Креативність – творча, інноваційна діяльність; новітній термін описує індивідуальну творчість, що характеризується здатністю генерувати нові ідеї і входить як самостійний фактор у структуру таланту. Раніше в літературі використовувався термін «творчі здібності», але згодом

його почали витісняти англійські запозичення (creativity, creative)» [11, С. 42].

Цікаву думку про «творчість» і «креативність» висловлює у своєму наробку Н. Бондаренко. «Попри відмінності в підходах дослідники одностайні в тому, що творчі здібності особистості проявляються у створенні нею нового оригінального продукту, що є змістом творчої діяльності. Незважаючи на розбіжності у визначенні поняття, креативність тлумачать як не стереотипність мислення, здатність генерувати принципово нові оригінальні ідеї, незвично, по-новому бачити проблеми й успішно вирішувати їх зовсім новим нестандартним способом. Більшість дослідників розглядають креативність як універсальний природний спосіб людського буття, що впливає на творчу продуктивність» [12, С. 94].

Поширення креативної та творчої діяльності в освіту набуває дедалі більшої підтримки. У розвинених країнах світу впровадження креативності в освітній процес відбувається системно й на рівні державної політики. Креативність визнається як одна з ключових компетентностей ХХІ століття, і вона активно підтримується через національні освітні стратегії, програми професійного розвитку вчителів та інтегровані навчальні програми.

Наприклад, у Фінляндії, яка посідає провідні місця в рейтингах PISA, творчий підхід інтегрований у систему міждисциплінарного навчання. Учні працюють над темами, що об'єднують різні предмети, реалізують проєкти, де стимулюється автономність, інтерес і співпраця. Фінська освітня модель підкреслює важливість «phenomenon-based learning» – навчання, що базується на дослідженні реальних життєвих ситуацій і явищ, в яких креативність виступає не як доповнення, а як механізм осмислення.

Не відстає від таких прогресивних починань і Сінгапур, де креативність стала центральним елементом програми «Teach Less, Learn More», яка передбачає відхід від формалізованої передачі знань на користь активного навчання. Ключовими є розвиток критичного та креативного мислення, вміння



працювати в команді, вирішувати складні завдання. Міністерство освіти Сінгапуру ініціює конкурси, креативні лабораторії та проєктне навчання вже з початкової школи.

Канада також демонструє послідовну політику в контексті розвитку креативного потенціалу. У навчальні програми провінцій Альберти, Британської Колумбії та Онтаріо включено цілі, пов'язані з інноваційністю, дизайном мислення, міждисциплінарністю. Вчителі проходять підготовку з «creative assessment», де оцінювання фокусується не лише на результати навчання, а й на процесі створення об'єктів.

Творчість виступає не просто окремо вибраною метою, а й дієвим інструментом навчання, що формує гнучкість мислення, здатність адаптуватися до нових викликів та генерувати інноваційні рішення.

На сучасному етапі розвитку освіти творчість зайняла центральне, якщо не одне з провідних місць в навчанні. Це в значній мірі забезпечується глобальними змінами, такими як: цифровізація, автоматизація та розвиток штучного інтелекту, розвиток яких зменшують цінність рутинних навичок, підвищуючи роль креативних, а компетентнісний підхід в освіті, нові освітні стандарти (наприклад, OECD Learning Compass 2030) та розроблені на основі них узагальнені рекомендації міжнародних організацій (OECD, UNESCO) включають творчість як ключову навичку, наголошуючи на необхідності формування навчального середовища, яке підтримує творчий ризик, експериментування, рефлексію. Впровадженню творчості, просуванню творчої складової в освіту сприяють і сучасні потреби ринку праці. Наприклад, програма OECD Learning Compass 2030 підкреслює, що креативність є базовою навичкою в контексті «transformative competencies», які дозволяють особистості вирішувати складні проблеми та діяти з ціннісних позицій, а у дослідженні World Economic Forum (2023) «creativity» стабільно входить у топ-3 найзатребуваніших навичок.



У сучасній педагогіці творчість розглядається не лише як кінцева мета освітнього процесу, а як його дієвий механізм. Творчий підхід до навчання дозволяє перетворити учня з пасивного споживача інформації на активного суб'єкта пізнання, що особливо актуально в умовах стрімкого оновлення знань та вимог до креативних компетентностей особистості [12].

Автор С. Сисоєва зазначає: «Сутність і специфіка педагогічної творчості, які обумовлюють її особливе і одиничне серед інших видів творчості, виявляються в особистісно орієнтованій розвивальній взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу (педагога і учня), яка зумовлена специфікою психолого-педагогічних взаємовідносин між ними і спрямована на формування творчої особистості учня і підвищення рівня творчої професійної діяльності педагога» [14, С. 113].

Творчість як спосіб навчання передбачає залучення методів, які стимулюють самостійне мислення, уяву, інтелектуальну ініціативу та рефлексію. За даними В. Макачук [15], важливою умовою розвитку педагогічної творчості є особистісно орієнтована взаємодія між викладачем і здобувачем освіти, що забезпечує створення сприятливого освітнього середовища для формування креативного потенціалу.

Творче мислення – це застосування нетрадиційного способу мислення, незвичайного бачення проблеми, виходу думки за межі звичного способу міркувань. Основна особливість творчого мислення – це вміння аналізувати будь-які проблеми, встановлювати системні зв'язки, виявляти протиріччя, знаходити для них рішення, прогнозувати можливі варіанти розвитку. Творче мислення – це вид мислення, пов'язаний зі створенням або відкриттям чогось нового. Головною мислительною операцією, яка застосовується у ході творчого мислення, є операція порівняння. [16]

Творче мислення пов'язане з домінуванням у ньому чотирьох особливостей:



1. Оригінальність, нетривіальність, незвичність висловлюваних ідей, яскраво виражене прагнення до інтелектуальної новизни. Творча людина майже завжди і скрізь прагне знайти своє власне, відмінне від інших рішення.

2. Семантична гнучкість, тобто здатність бачити об'єкт під новим кутом зору, виявити його нове використання, розширювати функціональне застосування на практиці.

3. Образна адаптивна гнучкість, тобто здатність змінити сприйняття об'єкта таким чином, щоб бачити його нові, приховані від спостереження сторони.

4. Семантична спонтанна гнучкість, тобто здатність продукувати різноманітні ідеї у невизначеній ситуації, зокрема в такій, яка не містить орієнтирів для цих ідей. [16].

Наукові дослідження вітчизняних авторів засвідчують, що педагогічна творчість – це багатокомпонентне явище, яке охоплює вміння вчителя виходити за межі стереотипів, комбінувати методи, адаптувати зміст до потреб учнів і створювати умови для інтелектуальної свободи [17, 18]. Синергетичний підхід у педагогіці дозволяє осмислити творчість як процес, що ґрунтується на відкритості, варіативності та самоорганізації навчального середовища [18].

Іноземні дослідження підтверджують універсальність цих тенденцій. Так, систематичний огляд Р. Брауера та команди [19] виділяє шість вимірів поведінки викладача, які сприяють розвитку творчих здібностей у студентів: когнітивний, афективний, поведінковий, метакогнітивний, дійовий та пов'язаний із невизначеністю. Кожен із них дозволяє учневі не лише краще засвоювати матеріал, а й адаптуватися до складних і непередбачуваних ситуацій у навчанні.

У межах концепції сталого розвитку творчість розглядається як необхідний компонент формування екосоціальної компетентності. Науковці під керівництвом У. Лопеза доводять, що творчість має бути інтегрована на всіх



етапах освітнього процесу – від планування до оцінювання. Автори підкреслюють роль міждисциплінарності, колаборації, експериментування та рефлексії у формуванні креативного мислення [20].

Б. Джеффрі та група дослідників у своєму систематичному огляді зазначають, що творча педагогіка характеризується такими рисами, як автономія учня, ігрові елементи, вирішення проблем, співтворчість та готовність до ризику. Однак, як свідчать дані, існує проблема недостатнього методичного супроводу вчителів у застосуванні таких практик [21].

Іншою важливою умовою ефективного творчого навчання є відповідне освітнє середовище. У роботі Давіес та ін. вказують на значення відкритого простору, гнучкого розкладу, партнерства та довірливих стосунків між учасниками навчального процесу. Усе це створює передумови для прояву творчості як з боку учня, так і вчителя [22].

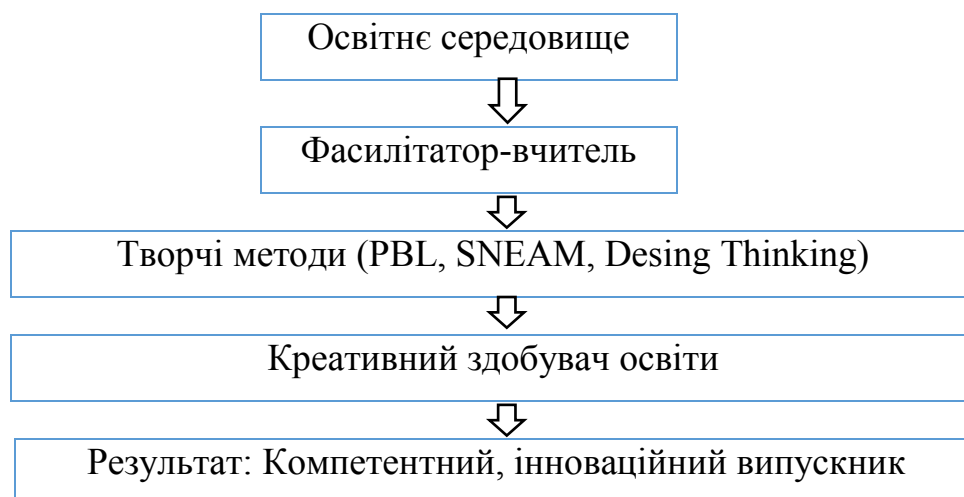
Творчість у навчальному процесі набуває стратегічного значення в контексті формування ключових компетентностей сучасного здобувача освіти. Вона сприяє особистісному зростанню, інноваційності, адаптивності та когнітивній гнучкості.

Запровадження творчих підходів змінює роль учасників освітнього процесу: педагог стає фасилітатором (організовує процес групової взаємодії, створює комфортну атмосферу, сприяє конструктивній комунікації та допомагає здобувачам освіти самостійно дійти до результату), а учень – активним суб'єктом пізнання. Такий підхід підвищує мотивацію, стимулює пізнавальну активність, розвиває емоційний інтелект. Порівняння традиційного та творчого підходів подано в таблиці 1, а також приведено орієнтовну графічну модель впровадження творчості у навчальний процес.

Порівняння традиційного та творчого підходів у навчанні

Критерій	Традиційне навчання	Творче навчання
Роль здобувача освіти	Пасивний слухач	Активний творець
Методи	Репродуктивні, частково-пошукові, обговорення тощо	Дослідницькі, проєктні, проблемні, мозковий штурм, навчання через гру тощо
Мотивація	Зовнішня (оцінки)	Внутрішня (інтерес, самовираження)
Мислення	Конвергентне	Дивергентне
Оцінювання	Правильність відповіді, виконання завдань	Процес, оригінальність, зусилля
Роль педагога	Джерело знань	Фасилітатор, наставник
Освітнє середовище	Стандартизоване	Гнучке, інноваційне

Графічна модель впровадження творчості у навчальний процес



Однак, для ефективної реалізації творчого підходу потрібно впроваджувати цілісну освітню політику, забезпечення методичної підтримки та професійної підготовки вчителя до роботи в умовах відкритого освітнього середовища.

Таким чином, творчість у навчанні – це складний багатовимірний процес, що передбачає не лише зміну ролей учасників освітнього процесу, а й



трансформацію самої сутності навчання. В умовах переходу від традиційної до інноваційної парадигми освіти вчитель перестає бути єдиним джерелом знань, а стає фасилітатором, наставником, модератором навчального простору. Здобувач освіти, своєю чергою, постає не об'єктом педагогічного впливу, а активним суб'єктом пізнання, співавтором освітньої взаємодії.

Особливо важливою є роль творчості як методу навчання. Вона може виступати як інструмент, що сприяє глибокому засвоєнню знань. Творчі завдання змушують здобувача освіти не просто відтворювати матеріал, а перетворювати його на власний продукт – малюнок, історію, проєкт, прототип.

Провадження творчості у освітню діяльність може носити як мотиваційний фактор, так творчість може бути пов'язаною з емоційним залученням. Здобувачі освіти охочіше працюють над проєктами, які дозволяють виразити себе, а робота над виконанням творчих завдань сприяють формуванню міждисциплінарного мислення, оскільки творчі методи об'єднують різні предмети – наприклад, інженерію та мистецтво, біологію та поезію. Одночасно, застосування таких видів діяльності дають підґрунтя розвитку емоційного інтелекту. Креативні практики (театр, арт-терапія, сторітелінг) допомагають краще зрозуміти себе й інших.

Разом з тим використання творчості як способу навчання підвищить якість підготовки до невизначеного майбутнього, оскільки, творчість розвиває дивергентне мислення – здатність бачити кілька шляхів вирішення проблеми.

Впровадження творчості як методу навчання у сучасній освіті має місце як у шкільній так і в вищій освітній системі. Прикладом таких можливостей може слугувати конструктивістське навчання (Constructivist Learning) у процесі роботи за якими здобувачі освіти створюють власні стартапи, соціальні кампанії чи мистецькі інсталяції; проведення гейміфікованих уроків під час яких учні вигадують ігри для вивчення історії, математики чи технологій, самостійно будуючи знання на основі власного досвіду. Творчий аспект у такому процесі



полягає в тому, що вчитель не просто подає інформацію, а створює ситуації, де здобувачі освіти досліджують, експериментують і роблять відкриття, виконуючи дослідницькі проєкти, проводячи рольові ігри, створюючи прототипи на основі творчих задумів.

Впровадження інтеграційних процесів у сфері освіти обумовлене орієнтацією навчально-виховної діяльності на формування цілісного світосприйняття студентів, центральним елементом якого виступає культурологічний підхід до підготовки майбутнього педагога. Подолання культурної обмеженості, вироблення духовно-культурних орієнтирів у майбутніх фахівців педагогічної галузі слід розглядати як основу для творчого засвоєння інтегрованих знань та формування практико-орієнтованих умінь.

Серед таких можливостей не можна не згадати впровадження та використання STEAM-підходів, які самі по собі забезпечують науково-творче поєднання, інтеграцію технологій, інженерії, науки та мистецтва у єдиному проєкті, що розвиває як логічне, так і образне мислення, сприяючи креативному вирішенню завдань, забезпечуючи творчий розвиток. Це може втілюватися як 3D-друк у поєднанні з уроками образотворчого мистецтва, поєднанні наукових експериментів з творчим художнім оформленням результатів. Навчання через STEAM-підходи буде сприяти інтегрованому навчанню, тобто, поєднанню кількох предметів у межах однієї теми з формулюванням завдань які вимагають міждисциплінарних підходів. Прикладами таких поєднань можуть бути інтеграції уроків біології з мистецтвом (створення постерів про екосистеми), уроків історії та театру, уроки технологій та літератури (описи технологій у різних літературних творах, історичних джерелах) тощо.

Якщо ми вже зачепили мистецтво, театр, літературу то виходячи з цього прояву творчості буде сприяти креативне письмо та сторітелінг – розвиток навичок вираження ідей через оповіді, написання казок, блогів, сценаріїв, а прикладами такого типу діяльності може бути створення подкастів,

літературних інстаграм-сторінок, шкільних журналів.

Сучасним підходом до творчого навчання у педагогіці можна вважати і проєктно-орієнтоване навчання (Project-Based Learning, PBL), ідея якого полягає у діяльності учнів, які працюють над реальними чи наближеними до реальних завданнями, проєктами. Ці проєкти вимагають нестандартних рішень, командної взаємодії, пошуку ресурсів і можуть виражатися у створенні соціальних ініціатив, розробці мобільних додатків, шкільних стартапах.

В цьому ж напрямі важливою може бути і підготовка до розуміння та впровадження такої сучасної методології як дизайн-мислення (Design Thinking) у школах і закладах вищої освіти, що забезпечує формування та створення рішень для проблем громади. «За своєю природою дизайн-мислення ґрунтується на креативності, творчих здібностях людини, готовності мозку до створення принципово нових ідей, відмінних від традиційних, без чого неможливий професійний розвиток особистості [23, С. 923]». Важливість впровадження дизайн мислення у педагогічний процес можна бачити з самого визначення поняття: «Дизайн-мислення (Design Thinking) – це методологія, яка являє собою інтегрований дизайнерський ітераційний і дослідницький підхід, спрямована на забезпечення основ пошуку нестандартних підходів, відбір найбільш ефективного вирішення проблем, заснована на свідомому, гнучкому творчому підході у застосуванні знань при дослідженні послуг, продуктів або сфер, що враховують проблеми, потреби, вимоги користувачів, їх діяльність та навіть емоції» [23, С. 926]. Етапами дизайн-мислення є: 1) емпатія; 2) визначення проблеми; 3) формулювання ідеї; 4) створення прототипу; 5) тестування.

Хороших результатів при впровадженні творчої діяльності у педагогіці можна досягти гейміфікацією у процесі навчання, ідея якої полягає у використанні ігрових механізмів для підвищення мотивації здобувачів освіти. Творчий аспект при гейміфікації буде виражатись через створення власних ігор,



сценаріїв, квестів, які можна інтегрувати або доповнити креативним письмом та сторітелінгом.

При всьому вище перерахованому, незважаючи на численні переваги, слід не забувати, що використання та інтеграція творчості в освітній процес, як способу навчання у сучасній педагогіці містить і потенційні виклики, які зумовлюють необхідність системного аналізу та педагогічного супроводу. Ось, можна навести лише декілька з них:

1. Оцінювання творчих результатів залишається суб'єктивним. Існує проблема об'єктивності в оцінюванні творчих результатів. У межах традиційних підходів до оцінки навчальних досягнень важко забезпечити об'єктивність при оцінці інноваційних або нетипових рішень, що можуть бути неочевидними або суперечити загальноприйнятим стандартам

2. Підготовка вчителів, викладачів до креативних, творчих методик вимагає часу та ресурсів. Потрібно прийняти до уваги, що педагогічна спільнота не завжди має достатню підготовку для ефективного застосування творчих методик. Багато вчителів не володіють необхідними інструментами чи не мають умов для їх апробації через нестачу часу, ресурсу або методичних матеріалів.

3. Дотримання балансу між свободою і структурою: надмірна свобода без чітких цілей може знизити навчальну ефективність. Занадто вільний творчий підхід без чітко сформульованих цілей та структур не завжди позитивно відображається на навчальному процесі і може призвести до зниження самої навчальної ефективності. Без чіткої педагогічної рамки існує певний ризик того, що діяльність учнів перетвориться на хаотичну, позбавлену змісту та цілеспрямованості.

4. Інерційність освітніх інституцій. На сучасному етапі розвитку освітні інституції не завжди готові до змін. Впровадження нових підходів вимагає гнучкості в управлінні, перегляду навчальних програм, модернізації інфраструктури, що вимагає часу й ресурсів.



Крім того, потрібно враховувати і те, що творчість потребує відкритості до ризику та готовності до невдач, що не завжди відповідає існуючій культурі освіти, де часто домінує орієнтація на правильні відповіді, стандартизовані оцінки та уникнення помилок.

Подолання цих викликів можливе через розробку чітких критеріїв оцінювання креативності, професійний розвиток педагогів, створення гнучкого методичного супроводу та формування культури навчання, що визнає цінність експерименту, пошуку і навчання на помилках. Це в першу чергу вимагає виховання та творення педагога нової генерації.

Тому важливим є формування вчителя здатного на основі набутих компетентностей до впровадження сучасних методик і технологій, а «... одним із завдань вузівської підготовки майбутніх учителів є розвиток їхніх творчих здібностей, нестандартного мислення, формування вмінь та навичок здійснювати в майбутньому навчально-виховний процес на творчому рівні. Важливою передумовою формування творчих умінь та навичок у студентів є організація творчого процесу на заняттях і залучення їх до активної участі в ньому» [24, С. 36].

Як уже частково зазначалось, у контексті сучасної парадигми освіти педагог, який повинен відповідати сучасним вимогам освіти та суспільства, у своїй сутності, виступає не лише транслятором знань, а й активним суб'єктом творчої взаємодії, творчого впливу, здатним надихати, мотивувати й фасилітувати розвиток здобувачів освіти. Творчість у професійній діяльності педагога є чинником особистісного й професійного зростання, основою його педагогічної майстерності.

Потрібно розуміти, що креативний педагог – це особистість, що володіє здатністю до продукування нових ідей, розробки інноваційних методик, створення навчального середовища, яке стимулює активність та пізнавальний інтерес учнів, їх творчу діяльність. Він є ініціатором змін, що виявляються в



його здатності формувати педагогічну новизну, критично переосмислювати власну діяльність, генерувати й адаптувати інноваційні рішення.

Педагогічна творчість проявляється в процесі розробки інтегрованих курсів, створення авторських програм, впровадження проєктно-орієнтованого, ігрового або дослідницького підходів. Творчий педагог також формує позитивну емоційну атмосферу у класі, що сприяє зростанню емоційного інтелекту учнів, розвитку довіри, взаємоповаги та відкритості до нових ідей.

Формування творчого потенціалу педагога потребує відповідної підтримки на рівні системи освіти – забезпечення умов для професійного розвитку, інституційної підтримки, можливості участі в тренінгах, майстер-класах, творчих лабораторіях. Також важливу роль відіграє готовність самого вчителя до змін, відкритість до саморефлексії, експериментування, міждисциплінарного діалогу. Тільки креативний педагог, який здатний до творчої діяльності може розвивати творчість у своїх учнів.

Таким чином, педагог як суб'єкт творчого впливу є ключовою фігурою у створенні освітнього простору, що розвиває особистість учня і водночас забезпечує трансформацію освітніх практик у відповідь на виклики сучасного суспільства.

Одним із напрямків сприяння розвитку творчості, особливо серед здобувачів вищої освіти, може бути розвиток оригінальності мислення. У своїх дослідженнях В. Кривда висловлює думку, що «Оригінальність мислення дійсно може бути ключовою якістю у сучасному світі, де інновації та новаторство допомагають компаніям розвиватися та виходити за межі загальноприйнятих стандартів. Це навіть може стосуватися інформаційних пошукових систем, наприклад Google, ChatGPT, може надавати унікальні та оригінальні відповіді на запити користувачів, використовуючи результати свого пошуку та аналізу даних. Параметричний підхід до оцінки оригінальності може бути корисним у визначенні, наскільки ідеї відхиляються від типових



стереотипів або уявлень. Це допомагає виявити та відзначити ідеї, які можуть бути дійсно новаторськими та цікавими для ширшої аудиторії. З практичної точки зору, оригінальні ідеї можуть бути дуже цінними, оскільки вони можуть принести нові можливості та переваги у будь-якій галузі. І саме в таких випадках ChatGPT може стати важливим інструментом для пошуку та обробки цієї інформації, допомагаючи користувачам знаходити оригінальні та цікаві ідеї. [25, С. 259].

У своїх роботах О. Донченко та Г. Сизко пов'язують творчість з можливостями мислення до створення оригінальних ідей. Науковці зазначають, що оригінальність мислення (самостійність, незвичайність, фантастичність) – це здатність продукувати рідкісні ідеї, відмінні від загальноприйнятих стандартів. У параметричному підході оригінальність визначається через відхилення від стереотипу. З практичної точки зору ідея вважається оригінальною, якщо подібної немає серед уже відомих людям, що працюють у визначеній галузі [26]. При розвитку творчого мислення педагогам саме в цьому напрямку необхідно фокусувати свої зусилля, попередньо засвоївши навички креативного мислення.

У контексті стрімких соціально-економічних змін та трансформацій ринку праці особливої актуальності набуває у педагогічній діяльності розвиток креативного, творчого мислення здобувачів вищої освіти. Формування здатності до нестандартного мислення, генерації нових ідей та ефективного розв'язання проблем сприяє не лише академічній успішності, але й забезпечує конкурентоспроможність майбутніх фахівців. Підвищення рівня пізнавальної активності, а також пошук індивідуальних траєкторій саморозвитку є важливими чинниками стимуляції творчого потенціалу. Опанування методик рефлексивної та інноваційної діяльності дозволяє здобувачам розвивати когнітивну гнучкість, критичне мислення та здатність до самостійного прийняття рішень. Творче засвоєння знань і їх адаптивне застосування у нових



умовах сприяють формуванню інноваційного стилю мислення, необхідного як у навчальному процесі, так і в професійному середовищі. Такий підхід передбачає створення умов для відкриття нових концептів, підтримку експериментальної діяльності, а також заохочення до постійного навчання, що, в свою чергу, забезпечує сталий особистісний і професійний розвиток.

Разом з тим, як уже зазначалось, застосування творчих методів навчання стимулює не лише інтелектуальну, а й емоційну, комунікативну, соціальну та етичну активність здобувача освіти. Креативна діяльність в освіті сприяє розвитку здатності до самостійного мислення, прийняття рішень в умовах невизначеності, пошуку нестандартних рішень. При цьому педагогічна творчість виступає умовою ефективної адаптації навчального процесу до потреб сучасного суспільства, нових освітніх стандартів і цінностей. Вона охоплює як внутрішній потенціал самого педагога, так і здатність створювати сприятливе освітнє середовище, в якому учні можуть проявити свою індивідуальність, ініціативу та креативність. Саме тому творчість у навчанні сьогодні не є додатковим елементом, а стає системоутворюючим фактором нової якості освіти.

Висновки. Творчість у навчанні є необхідною умовою реалізації особистісно орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів, що лежать в основі сучасної педагогічної парадигми. А педагогічна творчість полягає в здатності вчителя створювати нові форми, методи й засоби організації навчального процесу, адаптуючи їх до потреб і можливостей конкретного учня, сприяючи його гармонійному розвитку. Щодо креативного навчання, то воно вимагає оновлення змісту освіти, модернізації освітнього середовища, використання міждисциплінарного підходу, залучення здобувачів освіти до дослідницької та проєктної діяльності, що сприяє розвитку ключових компетентностей.

Міжнародні дослідження підтверджують ефективність творчого підходу

до навчання, однак підкреслюють потребу в системній підготовці педагогів до реалізації креативних стратегій викладання. Український досвід вказує на значні потенційні можливості впровадження творчості як способу навчання, але також акцентує на потребі в методичному забезпеченні, професійному супроводі вчителів та науковому осмисленні ефективних моделей креативної і творчої педагогіки.

Список використаних джерел

1. Rogers C. R. Freedom to Learn. Columbus: Merrill. 1969. 358 p. URL: <https://archive.org/details/freedomtolearn00roge>
2. Torrance E. P. Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-Technical Manual. Lexington, MA: Ginn and Company. 1974. 18 p. URL: https://archive.org/details/ERIC_ED103442
3. Павленко В. В. Креативність і проблема її розвитку у філософській, психологічній та педагогічній літературі. *Сучасні технології навчання*. Житомир: Житомирський державний університет, 2018. С. 142-149. URL: <https://surl.lt/nflilc>
4. Психологічна енциклопедія [автор-упорядник О. Степанов]. Київ: «Академвидав», 2006. 424 с. URL: <https://opac.library.pl.ua/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=1754485>
5. Професійна освіта : словник [уклад. С. У. Гончаренко та ін.] / за ред.. Н. Г. Ничкало. Київ: Вища школа, 2000. 380 с. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/106820/1/Гончаренко. Педагогічний словник %281%29.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/106820/1/Гончаренко.Педагогічнийсловник%281%29.pdf)
6. Вовчаста Н., Байрамова О., Чорна Г. Розвиток навичок креативного мислення у здобувачів вищої освіти. *Український педагогічний журнал*. 2022. №1. С. 87–97. URL: https://www.researchgate.net/publication/359603869_Rozvitok_navicok_kreativnogo_mislenna_u_zdobuvaciv_visoi_osviti



7. Шандрук С. Творчість як употужнення здібностей особистості. *Психологія і суспільство. Психологія творчості*. № 3, 2015. С. 86-91. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psis_2015_3_11
8. Фурман А. В. Психолого-педагогічна теорія навчальних проблемних ситуацій [Текст]: дис... д-ра. психол. наук: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Анатолій Васильович Фурман. Київ: АПН України. Інститут психології ім. Г. Костюка, 1993. 449 л. URL: <https://surl.li/aknaqw>
9. Фурман А. В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект: [монографія]. Академія наук вищої школи України. Тернопіль: Астон, 2007. 164 с.
10. Гордійчук М. М. Хор і майстри хорового співу. *Музика і час*. Київ: Музична Україна, 1984. С. 243-276.
11. Бондаренко І. Г. Теоретичні аспекти розвитку креативних здібностей студентів. *Розвиток креативності як ресурсу інноваційного потенціалу особистості: психолого-педагогічні аспекти: збірник матеріалів всеукраїнської науково-методичної конференції з міжнародною участю*. Одеса: Університет Ушинського, 2025. С. 42-45. URL: <http://www.dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/22420/1/14.pdf>
12. Бондаренко Н. В. Мейнстрім освітнього прогресу в Україні – компетентність ↔ креативність. «Science progress in European countries: new concepts and modern solutions»: Papers of the 9th International Scientific Conference. September 6. 2019. Stuttgart, Germany, September 06.2019. Stuttgart, Germany. С. 91-102 URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/716981/1/BNV_2019%2009%2006_St.pdf
13. Стельмах Н. Педагогічна творчість як фактор формування творчої особистості учня. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»* № 53, 2009. С. 399-402. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/1835>
14. Сисоєва С. Основи педагогічної творчості: підручник. Київ:

Міленіум, 2006. 344 с.

15. Макарчук В. Педагогічна творчість як значимий компонент у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*, 2(6), 2022. С. 119–125. DOI: [https://doi.org/10.31499/2706-6258.2\(6\).2021.247637](https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(6).2021.247637)

16. Мазуровська О. В. Розвиток творчого мислення учнів. *Методичний посібник*. Вінниця: ММК, 2016. 38 с. URL: <https://dorobok.edu.vn.ua/article/view/1575>

17. Антонова О. Технологія розвитку творчої особистості майбутнього педагога у процесі викладання педагогічних дисциплін. *Соціальні технології: Актуальні питання теорії і практики: Міжнародний міжвузівський збірник наукових робіт*. Вип. 28. Запоріжжя: В-во ДУ „ЗИГМУ”, 2005. С. 13-22. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/12622/1/7.pdf>

18. Вознюк О. В. Синергетична парадигма креативної педагогіки. Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи: монографія. за ред. Н.В. Гузій; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. С. 3-22. URL: <https://surl.li/nabzsw>

19. Brauer R., Ormiston, J., & Beausaert, S. Creativity-Fostering Teacher Behaviors in Higher Education: A Transdisciplinary Systematic Literature Review. *Review of Educational Research*, 25.06. 2024. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543241258226> .

20. López UH, Vázquez-Vílchez M, Salmerón-Vílchez P. The Contributions of Creativity to the Learning Process within Educational Approaches for Sustainable Development and/or Ecosocial Perspectives: A Systematic Review. *Education Sciences*. 2024; 14(8):824. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci14080824>

21. Cremin T. & Chappell K. Creative pedagogies: a systematic review.



Research Papers in Education. 36. 2019. S. 299–331. DOI: <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1677757>

22. Davies D. et al. Creative Learning Environments in Education – A Systematic Review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 2013. S. 80–91. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.00>

23. Тягур В. М. Дизайн-мислення – методологія інноваційного креативного розвитку майбутніх вчителів початкової школи. *Актуальні питання у сучасній науці (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія Економіка», Серія «Державне управління», Серія «Техніка», Серія «Історія та археологія»): журнал*. Київ. Випуск № 8(14) 2023. С. 919-932. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/sn/article/view/5854/5887>

24. Лешко Х. Ю., Тягур В. М. Розвиток творчих здібностей майбутнього вчителя початкової школи у процесі навчання у ЗВО. *Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторах: збірник тез доповідей IV Всеукр. науково-практичної Інтернет-конференції (5 листопада 2021 р., м. Мукачєво) / гол.ред. Т. І. Бондар*. Мукачєво: Мукачівський державний університет, 2021. С. 35-40. URL: <https://surl.li/palnhy>

25. Кривда В. І. Роль викладача закладу вищої освіти в розвитку креативного мислення здобувача. *Розвиток креативності як ресурсу інноваційного потенціалу особистості: психолого-педагогічні аспекти: збірник матеріалів всеукраїнської науково-методичної конференції з міжнародною участю*. Одеса: Університет Ушинського, 2025. С. 258-260. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/22633/1/78.pdf>

26. Донченко О., Сизко Г. Розвиток творчого мислення здобувачів вищої освіти у контексті психологічної готовності до професійної діяльності в умовах євроінтеграції. *Вісник Львівського ун-ту. Серія психологічні науки*. Львів, 2022. Спецвипуск. С. 32-37. URL: www.psy-

АДАПТИВНА МОДЕЛЬ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ: ПРОФЕСІЙНА ТРАНСФОРМАЦІЯ ТА ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ УСТАНОВ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

КАСЬЯНОВА Ольга, кандидат педагогічних наук, доцент, заступник
директора з наукової роботи Луганського обласного інституту післядипломної
освіти

м. Сіверськ-Донецьк, Україна

ORCID: 0000-0001-5748-0955

ПРОСІНА Ольга, кандидат педагогічних наук, доцент,
директор Центру післядипломної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України
м. Київ, Україна

ORCID: 0000-0002-2770-2345

Анотація. У параграфі представлено науково-теоретичне та практичне обґрунтування адаптивної моделі підвищення кваліфікації педагогічних працівників як чинника їхньої професійної трансформації, розвитку стійкості й мотивації в умовах сучасних кризових викликів. Розкрито концептуальні засади моделі (андрагогіка, компетентнісний підхід, конективізм, синергетика, концепція безперервного професійного розвитку), узагальнено практику Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти як переміщеного закладу, що реалізує інноваційні формати підвищення кваліфікації в умовах воєнного стану та цифрової трансформації. Окреслено потенціал партнерської взаємодії між установами післядипломної освіти (на прикладі Луганського ОППО та Центру післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України) для забезпечення



інноваційності, психологічної підтримки та формування відкритого освітнього простору. Запропоновано рекомендації щодо масштабування адаптивних моделей у національному та міжнародному контексті.

Ключові слова: адаптивна модель, підвищення кваліфікації, професійний розвиток, професійна трансформація, педагогічні працівники, післядипломна освіта, партнерство, стійкість, супервізія.

Abstract. The chapter presents theoretical and practical justification of an adaptive model of teachers' professional development as a driver of their professional transformation, resilience, and motivation under the conditions of contemporary crises. The conceptual foundations of the model (andragogy, competence-based approach, connectivism, synergetics, and Continuing Professional Development concept) are outlined. The practical experience of Luhansk Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education as a relocated institution implementing innovative formats of professional development during wartime and digital transformation is summarized. The potential of inter-institutional partnership (on the example of Luhansk RIPPE and the Center for Postgraduate Education at the University of Educational Management, NAES of Ukraine) is emphasized as a tool for ensuring innovation, psychological support, and building an open educational environment. Recommendations for scaling adaptive models at national and international levels are proposed.

Keywords: adaptive model, professional development, professional growth, professional transformation, educators, postgraduate education, partnership, resilience, supervision.

Вступ. Система післядипломної педагогічної освіти України нині перебуває в умовах безпрецедентних викликів, спричинених воєнними діями, вимушеним переміщенням закладів, переходом на дистанційні формати, необхідністю швидкої цифровізації та потребою підтримки психологічної



стійкості педагогів. Ці чинники формують нову освітню реальність, у якій підвищення кваліфікації є не лише механізмом оновлення знань, а й інструментом збереження професійної спроможності, розвитку стійкості та мотивації освітянської спільноти.

У світовому контексті адаптивні моделі післядипломної освіти узгоджуються з підходами UNESCO та Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), які акцентують на ролі освіти впродовж життя як ресурсу стійкості суспільств і конкурентоспроможності фахівців [18;19;20] підкреслюють, що розвиток сучасних навичок має охоплювати не лише знання, а й ставлення, поведінкові установки та здатність застосовувати набуті компетентності у кризових умовах. Водночас ефективність систем післядипломної освіти залежить від трьох взаємопов'язаних складових: розвитку релевантних навичок впродовж життя, їх використання у професійній і суспільній діяльності та врядування системи через цілісні політики, партнерства і якісну освітню інформацію.

Дослідження європейських практик свідчать про важливість інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих у систему професійного розвитку. Парадигма EU Lifelong Learning та стратегія Болонського процесу демонструють необхідність поєднання освітніх, соціальних і психологічних ресурсів для подолання кризових викликів [24].

Спираючись на результати досліджень науковців ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України (УМО), проведених у межах наукової теми «Трансформація професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритого університету післядипломної освіти», теоретичне підґрунтя адаптивних моделей формується на засадах синергетичного підходу, що пояснює складність і здатність освітніх систем до самоорганізації у кризових умовах. Водночас використання концепції конективізму акцентує увагу на ролі мережевих взаємодій у здобутті знань та



формуванні професійних спільнот. У такій логіці післядипломна освіта розглядається як простір адаптації до «нелінійного світу» [16] у якому глобальні трансформації відбуваються швидше, ніж можуть реагувати традиційні освітні моделі. Це дозволяє інтерпретувати післядипломну педагогічну освіту не лише як систему підвищення кваліфікації, а й як багатовимірне середовище професійної трансформації, розвитку стійкості та психологічної підтримки педагогів.

Прикладом реалізації адаптивних підходів є діяльність Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (Луганський ОІППО), який, попри вимушене переміщення та кадрово-технічні труднощі, зберіг якість освітніх послуг, розширив партнерські мережі та розробив власну адаптивну модель професійного розвитку. Водночас Центр післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України (ЦПО), спираючись на понад 70-річні традиції та власну місію «Освіта впродовж життя – успіх для професіоналів!», здійснює аналітичне осмислення цих процесів, розробляє концепції професійної трансформації педагогів і впроваджує інноваційні програми психологічної підтримки.

Співпраця Луганського ОІППО та ЦПО є прикладом міжінституційної взаємодії, яка відповідає принципам відкритості, горизонтальних зв'язків та інноваційності, що визнані міжнародними дослідженнями ключовими для розвитку післядипломної освіти. Їхня синергія дає змогу не лише реагувати на кризові обставини, а й формувати нові стандарти професійного розвитку педагогів, що можуть бути масштабовані в українській і міжнародній освітній практиці.

Мета розділу полягає в науково-теоретичному та практичному обґрунтуванні адаптивної моделі підвищення кваліфікації педагогічних працівників як чинника їхньої професійної трансформації, стійкості та

мотивації, а також у розкритті потенціалу міжінституційного партнерства для забезпечення якості та інноваційності післядипломної освіти.

Завдання розділу:

– Обґрунтувати теоретико-методологічні основи адаптивної моделі підвищення кваліфікації (андрагогіка, компетентнісний підхід, конективізм, синергетика, міжнародний досвід).

– Дослідити практику Луганського ОІППО як переміщеного закладу у впровадженні адаптивних механізмів професійного розвитку в умовах воєнного стану та цифрової трансформації.

– Визначити роль міжінституційного партнерства у формуванні відкритого та інноваційного освітнього середовища.

– Узагальнити результати теоретичних і практичних напрацювань та розробити рекомендації щодо масштабування адаптивних моделей на національному й міжнародному рівнях.

Адаптивна модель підвищення кваліфікації у діяльності переміщеного закладу післядипломної освіти: структура та особливості

Адаптивна модель підвищення кваліфікації у Луганському ОІППО – це система професійного розвитку педагогічних працівників, побудована на принципах гнучкості, індивідуалізації та компетентнісної спрямованості, яка поєднує формальне, неформальне та інформальне навчання. Її концептуальне підґрунтя сформовано на засадах андрагогічної теорії М. Ноулза та С. Мерріам [15;17], що орієнтує на потреби дорослих і використання їхнього професійного досвіду; компетентнісного підходу, розробленого у рамках міжнародних досліджень UNESCO та OECD [23; 19]; концепції безперервного професійного розвитку (Continuing Professional Development, CPD) у трактуванні Д. Бауда та П. Гейгера [3], а також ресурсно-орієнтованих і психосоціальних моделей



підтримки, представлених у працях Т. Дженнінгс [14], М. Флук [8], Л. Емерсон [6], Ю. Хван [12], Д. Франка [10] та інших.

Модель передбачає побудову індивідуальних освітніх траєкторій, використання сучасних цифрових технологій та інструментів штучного інтелекту, а також упровадження практик ресурсно-орієнтованої психологічної підтримки, що дозволяє швидко реагувати на зміну умов – зокрема, воєнний стан, дистанційний формат роботи та потреби педагогів у збереженні професійної стійкості.

Досвід післяконфліктної відбудови систем освіти [25; 11], зокрема у Боснії і Герцеговині, Косово, Грузії, демонструє, що ключовими є: впровадження гнучких форматів дистанційного та змішаного навчання; партнерство з міжнародними освітніми й громадськими організаціями; акцент на відновленні психологічного благополуччя педагогів; підтримка локальних освітніх ініціатив як інструменту зміцнення професійних спільнот UNESCO.

Цей досвід корелює з українським контекстом, де переміщені заклади післядипломної освіти стають не лише провайдерами знань, а й центрами психологічної, інформаційної та методичної підтримки для освітян у регіоні. Таким чином, адаптивна модель підвищення кваліфікації, реалізована Луганським ОІППО, не лише відповідає сучасним науковим підходам, але й демонструє їхнє успішне практичне втілення в унікальних умовах переміщеного закладу освіти.

Запровадження моделі на основі сучасних наукових досліджень, андрагогічних і компетентнісних засад післядипломної педагогічної освіти спрямовано на створення умов для диференціації та індивідуалізації процесу навчання педагогічних працівників, здійснення науково-методичного супроводу впровадження інновацій і підготовку керівників та вчителів до реалізації реформи «Нова українська школа».



Базуючись на ідеях андрагогіки, гнучкого навчання, індивідуалізації та рефлексії, запроваджена модель орієнтується на вимоги до професійних компетентностей педагогів та динаміку компетентнісних запитів у сфері освіти; забезпечує доступність і неперервність навчання; враховує освітні потреби користувачів та змінні зовнішні умови (воєнний стан, переміщення закладів, онлайн-навчання, сучасні технологічні цифрові рішення); створює додаткові можливості для психологічної підтримки педагогів, стабілізації емоційного стану та уникнення професійного вигорання.

Компонентами нової моделі професійного розвитку та підвищення кваліфікації керівників і педагогічних працівників закладів освіти є:

- адаптивний підхід як концептуальна основа, що орієнтується на реальні професійні потреби педагогічних працівників, цілі й рівень їхньої підготовки, передбачає персональний професійний маршрут кожного педагога та дозволяє поєднувати формальне, неформальне й інформальне навчання;
- компетентнісна основа змісту навчання, яка базується на професійних стандартах, оцінюванні розвиненості професійних компетентностей та розробці змісту навчання (освітніх програм, програм стажування, інших видів підвищення кваліфікації (проекти професійного розвитку, вебінари, майстер-класи тощо)) на основі наявних прогалів у розвитку професійних компетентностей педагогів;
- індивідуальна освітня траєкторія, що забезпечує самостійне визначення педагогічними працівниками напрямів, видів, форм підвищення кваліфікації, пропонує гнучкий режим навчання та орієнтує на вибір інструментів професійної підтримки (супервізія, наставництво, менторство);
- сучасні освітні технології, створення та адаптація електронних освітніх ресурсів, використання в освітньому процесі цифрових платформ, штучного інтелекту, цифрових рішень та інструментів, які дозволяють організовувати освітній процес і діяльність закладу, орієнтуючись на цифрові



можливості світу, потреби та запити освітян; розробка інноваційної системи зберігання документації та різнорівневого доступу до інформації; приєднання до Єдиної атестаційної системи;

- дослідження наукових основ безперервної педагогічної освіти в контексті соціокультурних змін у державі, підготовка експериментальних та інноваційних розробок; дослідно-експериментальна діяльність на всеукраїнському та регіональному рівнях; експертно-аналітична діяльність співробітників інституту;

- моніторинг як системний інструмент удосконалення освітньої діяльності, який дає змогу забезпечити її якість, ефективність, адаптивність і відповідність очікуванням, формує внутрішню систему якості освіти, дозволяє корегувати та планувати подальший розвиток і впливає на прийняття обґрунтованих управлінських рішень;

- психологічна служба системи освіти регіону та її роль у наданні соціально-педагогічної та психологічної допомоги учасникам освітнього процесу, збереження соціального благополуччя, психічного здоров'я, забезпечення реалізації завдань закладів освіти в умовах воєнного стану; підвищення психологічної компетентності педагогів, психосоціальна підтримки та безпека в умовах дистанційного навчання;

- професійні спільноти та творчі (динамічні) групи вчителів, які створюють середовище для професійного зростання, обміну новими підходами, ефективними інструментами та методиками дистанційного навчання, обговорення практичних кейсів, надають можливість для спілкування та розширення кола професійних контактів (нетворкінг), а також для професійної підтримки й натхнення;

- інформаційно-освітнє середовище, яке формує освітній портал інституту (сучасний інтерфейс, доступ до повної версії з ПК, мобільних телефонів, планшетів, вільний доступ до інформації та документів, постійно

поновлюване меню та актуальний контент); редакційно-видавнича діяльність інституту; сторінка інституту в соціальній мережі «Фейсбук».

Механізми реалізації адаптивної моделі у діяльності Луганського ОІШПО

Реалізація моделі потребує створення відповідних умов, які забезпечують її ефективність, серед них: управлінська підтримка, що забезпечує інституційну стабільність, фінансування закладу, надає нормативну гнучкість та дозволяє швидко адаптувати програми, технології навчання до нових умов; забезпечення безперервності освітнього процесу, створення відповідних умов для гнучкої та ефективної роботи в дистанційному форматі, адаптація кадрової політики до нових реалій; психологічна підтримка та організація ефективної взаємодії на відстані, збереження командної згуртованості, мотивація та професійне натхнення, формування колективної відповідальності й гнучкості; підвищення кваліфікації співробітників з акцентом на цифрову грамотність, психологічну підтримку та безпеку; партнерська взаємодія з науковими та освітніми установами, закладами освіти, державними органами управління освітою, центрами професійного розвитку педагогічних працівників, інклюзивно-ресурсними центрами, міжнародними та вітчизняними громадськими організаціями, яка реалізується в різних формах (спільні проєкти, заходи, дослідження тощо), що створює можливості для мережевого навчання та посилення потенціалу інституту в наданні якісних освітніх послуг.

Експертність педагогічних і науково-педагогічних кадрів сьогодні відіграє ключову роль у впровадженні нової моделі професійного розвитку, для інституту це - той фундамент, на якому вибудовується якісна система надання освітніх послуг. Експертність фахівців сприяє орієнтації на сучасні виклики, забезпечує якість та актуальність змісту навчання, надає наставницьку підтримку, гарантує гнучкість і персоналізацію розвитку та здійснює лідерську функцію у впровадженні змін з закладах освіти. Експертна діяльність фахівців



інститут та закладів освіти Луганського області реалізується у таких напрямках: супервізія (48 осіб); психологічний супровід (71 особа); експерти з сертифікації (52 особи); експерти з інституційного аудиту (55 осіб); тренери, тренери-педагоги (158 осіб); інклюзивна освіта (26 осіб); сертифіковані вчителі (53 особи); тренери програми «Діяльнісний підхід» (12 осіб) тощо.

У межах реалізації моделі адаптивний підхід є інструментом реагування на зміну умов та потреб педагогів, для професійного розвитку педагогічних працівників – це не просто тренд, а стратегічна необхідність у світі, що швидко змінюється. Його впровадження дозволяє зберігати сталість освіти, забезпечувати якісне навчання та підвищувати мотивацію вчителя в умовах постійних викликів. Ключовими ознаками адаптивного підходу є: індивідуалізація (визначення особистих освітніх траєкторій, цілей і темпів); гнучкість (можливість обирати форму, час і зміст навчання); цифровізація (активне використання онлайн-платформ, цифрових портфоліо); актуальність (фокус на навички XXI століття, адаптацію до змін, емоційний інтелект, роботу з травмою); рефлексивність (системна оцінка результатів навчання і подальше коригування траєкторії професійного розвитку).

Практичними рішеннями та прикладами адаптивного підходу є: освітні програми підвищення кваліфікації, які впорядковуються на основі пріоритетів державної та регіональної освітньої політики, запитів педагогів, самооцінки професійного рівня; онлайн-курси з адаптивними модулями, зокрема з управління, проєктного менеджменту, партнерства та цифровізації, які змінюються залежно від запитів користувачів; супервізійна підтримка педагогічних працівників в умовах упровадження нових державних освітніх стандартів; підготовка вчителів до участі в сертифікації тощо.

Луганський ОППО під'єднано до Єдиної атестаційної системи – сучасної цифрової платформи, що забезпечує прозорий облік результатів підвищення кваліфікації педагогічних працівників на національному рівні. Для закладу це

рішення стало важливим етапом у цифровізації роботи, сприяло оптимізації внутрішніх процесів, зменшенню паперового документообігу, автоматизації видачі сертифікатів та розширенню можливостей аналітичного супроводу освітнього процесу. Це ще один крок до створення якісного, прозорого та орієнтованого на потреби педагогів освітнього середовища, у якому професійний розвиток кожного фахівця фіксується, визнається та підтримується на державному рівні.

Тимчасова окупація Луганської області й переміщення закладів по Україні актуалізували потребу в постійному зв'язку з керівниками та педагогами, тому паралельно з різними формами комунікації освітянам запропоновано онлайн-консультації. З вересня 2022 року в Луганському ОІППО працює онлайн-консультаційний центр, створений з метою інформування педагогічних працівників, розв'язання нагальних проблем, безперервної комунікації та підтримки. Консультаційний центр дає можливість педагогічним працівникам Луганщини отримати термінову коротку консультацію фахівців інституту; отримати офіційну відповідь Луганського ОІППО; взяти участь у консультаційній зустрічі з фахівцями інституту та колегами з інших установ, які долучаються до співпраці. Усього з вересня 2022 року по червень 2025 року проведено 288 онлайн-консультацій у синхронному режимі, до яких долучились 2595 освітян.

Компетентнісна основа змісту навчання забезпечується освітніми та навчальними програмами підвищення кваліфікації педагогічних працівників спрямованими на здобуття й удосконалення професійних компетентностей, визначених професійними стандартами та необхідних для успішного виконання освітньої діяльності. Для педагогів важливо засвоїти практичні інструменти, нові методики, вміння та цінності, які дозволяють ефективно працювати зі здобувачами за новими державними стандартами, упроваджувати компетентнісний підхід у навчанні, інтегрувати цифрові інструменти,



забезпечувати інклюзивність, партнерство, педагогіку підтримки тощо. Основними акцентами у формуванні компетентнісного змісту навчання є орієнтація на реальні професійні потреби педагогічних працівників, організацію освітнього процесу в дистанційному форматі, цифровізацію, безпеку, психологічну підтримку.

Упорядкування власної індивідуальної освітньої траєкторії педагогічного працівника закладу забезпечується підвищенням кваліфікації за освітніми програмами на 75 годин / 2,5 кредита та 120 годин / 4 кредита в дистанційному форматі (синхронний режим на платформі «Microsoft Teams» та асинхронний режим на платформі «Moodle»). Щорічно освітянам на вибір пропонуються освітні програми для керівних кадрів, педагогічних працівників закладів дошкільної, позашкільної та загальної середньої освіти. За нинішніх умов внесено зміни в механізм фінансування процесу підвищення кваліфікації, тож освітні послуги з 2022 року надаються інститутом, як на платній основі шляхом укладання договорів, так і безоплатно. Інститут гнучко та оперативно реагує на звернення освітян і своєчасно відповідає на запити.

Кількісні та якісні результати впровадження адаптивної моделі (2022–2025)

За результатами внутрішнього моніторингового дослідження, проведеного в 2024 році з метою оцінювання якості організації та проведення курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників, зроблено висновок про узгодженість змістового наповнення освітніх програм та потреб педагогічних працівників. До професійних компетентностей, що найбільше вдалося керівникам удосконалити під час навчання належать нормативно-правова, стратегічного управління, забезпечення якості освітньої діяльності, функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти та інформаційно-цифрова. Найнижчі показники зафіксовано щодо компетентностей педагогічного, соціального та мережевого партнерства, а



також емоційно-етичної, лідерської й здоров'язбережувальної». Результати опитування вчителів продемонстрували, що абсолютна більшість визнала ефективність розвитку предметно-методичної компетентності, психологічної, інформаційно-цифрової, тоді як найнижчий показник ефективності отримали емоційно-етична, здоров'язбережувальна, проєктувальна та прогностична. Результати дослідження стали підставою для внесення змін до освітніх програм та тематики педагогічних заходів.

Серед ключових завдань варто виокремити підготовку педагогічних працівників до реалізації реформи «Нова українська школа». Для їх вирішення надається можливість широкого вибору форм, видів, напрямів професійного зростання. Упродовж 2022-2025 років для педагогічних працівників розроблено 72 освітні програми, які були реалізовані за кошти обласного та державного бюджетів. Як показали результати опитування педагогічних працівників, для 65% осіб навчання на курсах підвищення кваліфікації поглиблює розуміння цілей і цінностей Нової української школи, зокрема підходів у формуванні ключових компетентностей і наскрізних умінь, здійснення оцінювання, упровадження діяльнісних методик, реалізації автономії закладу та академічної свободи вчителя. Оцінюючи власний рівень обізнаності в питаннях сутності реформи НУШ, майже 70% педагогів зазначили, що мають високий рівень, але вважають, що варто самовдосконалюватись.

Потужним чинником, що поглиблює розуміння НУШ і робить її реальністю в українських школах, є державна субвенція, яка виділяється на підготовку вчителів. Завдяки державному фінансуванню педагоги мають доступ до уніфікованої програми, формується єдине бачення цілей реформи у педагогічній спільноті та створюється платформа для професійного обміну, взаємодії між вчителями. Дослідження якості наданих освітніх послуг інститутом у 2024 та 2025 роках за кошти державної субвенції продемонструвало відповідність змісту освітніх програм та організаційно-



методичного забезпечення навчання потребам слухачів, задоволеність учителів власним професійним поступом у результаті навчання та високий рівень вмотивованості в підвищенні кваліфікації (97,2% опитаних). Організацію навчання, якість матеріалів і можливість їх використання під час проведення занять респонденти оцінили на високому рівні (за різними показниками в діапазоні від 97,2% до 100%), що свідчить про ефективність управлінських рішень, професіоналізм координаторів освітніх галузей та підготовленість тренерської команди (140 осіб), які забезпечували освітні послуги.

Як показує практика, найбільш затребуваними є короткострокове підвищення кваліфікації – курси за проблемою на 6, 12, 18, 24, 30 годин для різних категорій педагогічних працівників, оскільки вони дають можливість цілеспрямовано вирішувати найактуальніші питання та фокусувати увагу на проблемних аспектах у роботі. Упродовж 2022-2025 років педагогічним працівникам запропоновано та проведено 232 курси за проблемою, тематика яких представлена різною спрямованістю, наприклад: управлінські процеси – 18; початкова школа – 24; викладання у Новій українській школі – 35; педагогічні технології – 32; медіаосвіта – 8; організація виховного процесу – 16 тощо.

Війна стимулювала зростання ініціатив у напрямку підвищення кваліфікації, зокрема проведення масових онлайн педагогічних заходів (освітніх форумів, науково-практичних конференцій, роботи освітніх платформ); проєктів професійного розвитку, науково-методичних та практичних семінарів, семінарів-тренінгів, які, крім освітніх цілей, сприяють згуртованості та єдності в умовах війни й просторової роз'єднаності педагогічних працівників Луганської області.

Перехід закладів освіти на дистанційне навчання актуалізували питання розвитку інформаційно-цифрової компетентності педагогічних працівників, так, за результатами проведеного моніторингу якості організації дистанційного

навчання в закладах загальної середньої освіти Луганської області в умовах воєнного стану (2023 рік), майже 80 % респондентів наголосили на необхідності удосконалення цифрових навичок. Задоволення потреб керівників та педагогічних працівників за цим напрямом здійснюється через розширення освітніх пропозицій з цифрової проблематики: серед 232 проведених у 2022-2025 роках курсів за проблемою 52 курси (22,5% від загальної кількості) присвячено питанням організації дистанційного навчання та цифрових технологій.

Можливість для вдосконалення навичок організації роботи на цифрових платформах, у віртуальних класах, використання цифрових інструментів, зокрема штучного інтелекту в 2024 році отримали 712 осіб (майже 50% від загальної кількості педагогічних працівників Луганської області). Запропонована викладачами інституту тематика курсів за проблемою відображає останні тенденції цифровізації освіти («Онлайн-сервіси для вчителів математики: «Desmos», «ROBOCOMPASS», «Репрезентація навчального матеріалу на онлайн-уроці за допомогою MS PowerPoint», «Онлайн-інтерактивні зошити “LiveWorksheet”», «Швидкий старт у Canva: від простих шаблонів до складних проєктів», «Інструменти генеративного штучного інтелекту для освіти: від простих шаблонів до складних проєктів», «Особливості роботи з онлайн-платформами для створення інтерактивних уроків (Nearpod, Kahoot!, Edpuzzle та інші)», «Кібербезпека в інтернет-просторі: сучасні реалії», «Основи медіаграмотності» тощо).

У межах освітніх програм для керівників та вчителів, які впроваджують Державний стандарт базової середньої освіти, розроблено навчальні модулі з розвитку цифрових компетентностей, за якими упродовж 2022-2025 років підвищили кваліфікацію 5033 особи.

В умовах інформаційної війни та дистанційного навчання важливими є також питання безпеки в цифровому середовищі, уникнення дезінформації,



підтримки емоційної стійкості. Потужним майданчиком для популяризації ефективних практик розвитку медіаграмотності, професійної взаємодії та пошуку ефективних рішень у напрямку формування безпечного медіасередовища став обласний онлайн-форум «Медіа PROсвіт: виклики та можливості» (2025 рік) до якого долучились партнери інституту – провідні експерти Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, Академії української преси, Громадської організації «STOP SEXTИНГ». Зміст тематичних панелей онлайн-форуму: «Оновлення змісту та технологій формування медіаграмотності здобувачів освіти», «Формування національної свідомості дітей та молоді в безпечному медіапросторі», «Збереження ментального здоров'я в сучасному інформаційному просторі» – став відображенням медіаосвітніх викликів та вибором практичних рішень їх подолання.

Серед ключових завдань варто виокремити питання удосконалення психологічної компетентності педагогічних працівників щодо оволодіння сучасними технологіями психосоціальної допомоги та методами самодопомоги й відновлення в кризових ситуаціях. Над їх виконанням працює психологічна служба Луганської області (кількість фахівців становить 155 осіб, із них – 71 психологів та 67 соціальних педагогів). Зазначеній тематиці упродовж 2022-2025 років присвячено 26 тематичних курсів за проблемою («Благополуччя дітей і педагогів: дієві інструменти і практики психосоціальної підтримки», «Психологічна підтримка: поради та практики для освітян», «Комфортне освітнє середовище як профілактика стресових станів школярів» тощо). До освітніх програм курсів підвищення кваліфікації додані теми спецкурсів психологічного спрямування. Змістовна робота здійснюється в межах виконання Національної стратегії розбудови безпечного і здорового освітнього середовища в Новій українській школі та Концепції безпеки закладів освіти шляхом проведення семінарів, онлайн-консультацій тощо. Інформаційне

середовище для фахівців забезпечується вебсторінкою «Психологічна служба» на сайті Луганського ОІППО (<https://www.loippo.edu.ua/novinyps>) та групою в соціальній мережі «Фейсбук» «Психологи Луганщини» (254 учасники).

Особливої уваги набуває питання забезпечення якості інклюзивного навчання, науково-методичного супроводу діяльності інклюзивно-ресурсних центрів області та підвищення інклюзивної компетентності педагогічних працівників. Його вирішення очолює обласний ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти Луганського ОІППО. На виконання Національної стратегії зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року упродовж 2022-2025 років проведено навчання за 32 освітніми програмами курсів за проблемою («Технологія складання індивідуальної програми розвитку дитини з ООП», «Шляхи взаємодії з батьками дітей з ООП в інклюзивному просторі», «Стратегії підтримки дітей з ООП в інклюзивному освітньому середовищі», «Організація та надання соціальної послуги супроводу під час інклюзивного навчання» тощо).

У межах реалізації швейцарсько-українського проєкту DECIDE – «Децентралізація для розвитку демократичної освіти» та впровадження спільної ініціативи «Стаємо сильнішими разом!» фахівцями інститут організовано та проведено 17 тренінгів (6 годин) за темою «Відновлення спроможності інклюзивно-ресурсних центрів забезпечувати якісні послуги в громадах в умовах війни. Забезпечення освітою осіб з особливими освітніми потребами у воєнний та післявоєнний періоди» для працівників закладів дошкільної, загальної середньої та позашкільної освіти (573 особи). До навчання за програмою «Відновлення спроможності інклюзивно-ресурсних центрів забезпечувати якісні послуги в громадах в умовах війни» (30 год) долучились керівники та фахівці (консультанти) ІРЦ, сертифікати отримали 33 особи.

Постійними є консультаційні послуги для педагогів (особливості роботи команд психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП в онлайн-форматі,



оцінювання результатів інклюзивного навчання, використання цифрових технологій у дистанційному навчанні дітей з ООП тощо). Активно функціонує сторінка центру в соціальній мережі «Фейсбук» (701 учасник).

Прикладом партнерської взаємодії, відкритості та компетентнісного навчання є співпраця Луганського ОІППО з Ягеллонським університетом (Республіка Польща), Фундацією «Зустріч», ГО «Соборність», у межах якої вже п'ятий рік поспіль проводиться міжнародне стажування для педагогічних та науково-педагогічних працівників за темою «Фандрейзинг та основи проєктної діяльності в закладах освіти: європейський досвід» (180 год, 6 кредитів ECTS). Для учасників це ресурс для професійного розвитку та джерело мотивації і натхнення. Серед переваг, які вони отримують під час навчання – опанування сучасних інструментів фандрейзингу, знайомство з міжнародними практиками, поглиблення навичок написання проєктів і грантових заявок, нетворкінг з міжнародними експертами тощо. За період дії реалізації програми проведено 11 наукових стажувань, що дозволяє охопити навчанням 3884 особи.

Розвиток культури супервізії в умовах нової реальності

В умовах упровадження нових державних стандартів, опанування сучасних методик та нових практик для вчителів важливою є підтримка на своєму робочому місці, яка б відповідала індивідуальним професійним потребам. Серед таких дієвих та доволі відомих інструментів у міжнародній та вітчизняній практиці є супервізія, яка є комплексом заходів з надання професійної підтримки та допомоги педагогічним працівникам, що сприяє вдосконаленню професійної діяльності згідно з вимогами професійних і державних освітніх стандартів.

Супервізія (від англ. supervision – «нагляд, підтримка») – це спеціально організований процес професійної підтримки педагогів, спрямований на підвищення якості їхньої діяльності, розвиток професійної рефлексії та



формування стійкості в умовах змін. Вона поєднує функції наставництва, консультування, коучингу й рефлексивного аналізу практики [11].

У міжнародній практиці супервізія розглядається не як контроль чи перевірка, а як партнерська взаємодія, у ході якої педагог отримує можливість:

- аналізувати власну роботу у безпечному середовищі;
- отримувати конструктивний зворотний зв'язок;
- осмислювати труднощі й знаходити нові професійні рішення;
- знижувати рівень стресу та запобігати професійному вигоранню.

У педагогічній практиці супервізія виконує низку ключових функцій, які визначають її цінність для професійного розвитку педагогічних працівників:

- Освітня функція. Сприяє системному розвитку знань, умінь і компетентностей педагога, допомагає інтегрувати нові науково-методичні підходи у професійну діяльність.
- Підтримувальна функція. Забезпечує умови для подолання стресових ситуацій, формує відчуття впевненості, сприяє збереженню психологічної стійкості й запобіганню професійному вигоранню.
- Рефлексивна функція. Створює простір для усвідомленого аналізу власної педагогічної діяльності, осмислення застосованих стратегій і стилів викладання, розвитку професійної самосвідомості.
- Організаційна функція. Допомагає педагогам узгоджувати власні дії з чинними професійними стандартами, новими освітніми політиками й організаційними вимогами.

Супервізія може здійснюватися в різних форматах, кожен з яких має свої завдання й методичні переваги:

- Індивідуальна супервізія. Це взаємодія «супервізор – педагог», яка передбачає глибокий аналіз професійних труднощів та пошук індивідуальних рішень.



- Групова супервізія. Організовується для декількох педагогів одночасно, стимулюючи обмін досвідом, колективну рефлексію та взаємну підтримку.

- Партнерська супервізія (peer-supervision). Передбачає, що колеги виступають супервізорами один для одного, формуючи культуру горизонтального професійного діалогу та підтримки.

У західноєвропейських країнах супервізія давно є частиною системи професійного розвитку педагогів, особливо в умовах реформ та інклюзивної освіти [2; 9; 11].

В Україні її роль посилюється у зв'язку з впровадженням Нової української школи та Державного стандарту базової середньої освіти, де ключовим є індивідуальний підхід до педагога.

Важливим чинником ефективності є особистість супервізора: його професійна підготовка, здатність створити атмосферу довіри, дотримання етичних принципів конфіденційності й партнерства.

Очікувані результати супервізії:

- підвищення професійної компетентності;
- формування культури педагогічної рефлексії;
- розвиток навичок співпраці та емпатії;
- зменшення рівня емоційного виснаження;
- створення індивідуальних траєкторій професійного зростання.

Запровадження супервізії в закладах загальної середньої освіти, її порядок та організація регламентуються чинним законодавством та здійснюється за кошти державної субвенції. Ефективність та результативність супервізії залежить від особистості супервізора, його якостей, системи цінностей, сформованості професійних компетентностей. У Луганській області підготовлено 29 супервізорів, серед яких фахівці різних освітніх установ.

Упродовж 2024-2025 років усього проведено 27 супервізій, з них 17 індивідуальних та 10 групових, професійну підтримку отримали 48 вчителів.

Дослідження, проведене Луганським ОППО, дозволило оцінити ефективність та якість проведення супервізійних сесій, виявити потенційні напрямки для вдосконалення супервізійного супроводу в умовах впровадження Державного стандарту базової середньої освіти. Аналіз кваліфікаційного складу супервізантів, показав, що супервізія як інструмент професійного розвитку є цікавим і для молодих педагогів, які вбачали в ній можливості для вирішення професійних ситуацій у нових реаліях, і для досвідчених педагогів, яким супервізія допомогла вдосконалити власний педагогічний стиль. Найбільш поширеними запитами від вчителів є: оцінювання результатів навчання здобувачів освіти; сучасний дизайн уроку та реалізація діяльнісного підходу; використання цифрових платформ та інструментів при проведенні уроку в дистанційному форматі; шляхи подолання освітніх втрат при викладанні предметів.

Якість супервізій визначається тим, наскільки вони відповідають очікуванням усіх учасників процесу. Результати опитування показали, що як супервізори, так і супервізанти загалом задоволені цим досвідом. Окремий блок дослідження стосувався якості супервізійних зустрічей та алгоритму супервізії, результати продемонстрували, що деякі з етапів потребують доопрацювання, спостерігалися також труднощі при проведенні групових супервізій (відсутність алгоритму, різна проблематика запитів, дистанційний характер). Важливими видалися питання, які стосувалися відчуття комфорту під час супервізій (наявність умов для роботи, взаєморозуміння, упевненість, умотивованість тощо).

Подальша професійна підтримка та допомога вчителям потребує удосконалення практики, доопрацювання алгоритму супервізії, відповідно до чого й були отримані рекомендації від супервізантів та супервізорів, при цьому



позитивним є те, що переважна більшість 63,6% опитаних висловили бажання, у разі потреби, звернутися до цього інструменту, а 97,9% порадили б цей інструмент своїм колегам. Це дає підстави для висновків про ефективність супервізії у вибудовуванні власної траєкторії професійного зростання.

У кризових обставинах супервізія виконує роль механізму стабілізації освітнього середовища, допомагаючи педагогам зберігати професійну ефективність і психологічну рівновагу. Водночас вона створює підґрунтя для інституційного розвитку - через формування національної мережі супервізорів, інтегрованої у політику післядипломної освіти та спрямованої на підтримку педагогічного благополуччя.

Стратегічний вимір

Співпраця Луганського ОППО та ЦПО є прикладом партнерської взаємодії, яка виходить за межі традиційних форм академічного співробітництва. Унікальність цього досвіду полягає у тому, що він поєднує два різних, але взаємодоповнювальних вектори: практико орієнтовану діяльність переміщеного регіонального інституту, який забезпечує реалізацію державної політики на рівні області та працює у кризових умовах, та аналітико-наукову місію ЦПО, що інтегрує інновації, дослідження й міжнародні підходи у сферу післядипломної освіти.

У глобальному вимірі таке партнерство відповідає європейським моделям «collaborative professional learning» [21;22], які підкреслюють важливість горизонтальних зв'язків та міжінституційної взаємодії для підвищення якості освіти дорослих. Для України, яка переживає системну кризу внаслідок війни, приклад Луганського ОППО та ЦПО стає доказом того, що адаптивні моделі розвитку педагогів можуть масштабуватися завдяки синергії локального досвіду та мережевої взаємопідтримки освітніх інституцій.

По-перше, стратегічне значення партнерства полягає у формуванні відкритого освітнього простору післядипломної освіти. Переміщені заклади, що



працюють у режимі виживання й адаптації, напрацьовують унікальні практики підтримки педагогів, тоді як наукові та освітні центри здійснюють їхнє теоретико-методологічне узагальнення, створюють концептуальні моделі та поширюють результати через професійні спільноти й міжнародні мережі. Взаємодія між установами дозволяє не лише ділитися обмеженими ресурсами, а й формувати нову педагогічну культуру, засновану на партнерстві, інноваціях і стійкості.

По-друге, співпраця сприяє розвитку цифрової екосистеми післядипломної освіти. Луганський ОІППО, працюючи у дистанційному форматі, апробує цифрові рішення та гібридні формати навчання, тоді як науково-педагогічні працівники УМО розробляють теоретичні основи цифрової дидактики, інтегрують сучасні освітні платформи та інструменти для персоналізованих освітніх траєкторій. Це формує підґрунтя для створення узгодженого цифрового середовища підвищення кваліфікації, що відповідає вимогам Європейської рамки цифрових компетентностей для педагогів [7].

По-третє, партнерство має психологічний і соціальний вимір. Луганський ОІППО і ЦПО приділяють увагу збереженню психологічної стійкості педагогів, які працюють у надзвичайно складних умовах. Практики підтримки варіюються від консультування та локальних програм до авторських рішень, що поєднують когнітивно-поведінкові, майндфулнес, фасилітаційні та інші методи. Спільні зусилля дають змогу говорити про поступове формування системи підтримки педагогічного благополуччя, яка розвивається завдяки інституційним ініціативам, партнерським зв'язкам та міжнародним проєктам, навіть за відсутності державного фінансування.

По-четверте, стратегічне партнерство відкриває нові можливості для міжнародної інтеграції. УМО активно співпрацює зі світовими університетами, тоді як Луганський ОІППО також підтримує партнерські зв'язки з європейськими інституціями, бере участь у спільних дослідницьких і



навчальних ініціативах та демонструє практичні результати адаптації й відбудови освіти у кризових умовах. Така взаємодія дає змогу поєднати методологічні розробки з практичними кейсами, створюючи цілісну модель, яку можна позиціонувати як «український кейс» на європейських і світових освітніх форумах. Цей кейс не лише репрезентує інноваційні підходи до професійного розвитку педагогів у кризових умовах, а й засвідчує потенціал українських установ стати активними суб'єктами міжнародного освітнього простору.

У перспективі масштабування цього досвіду може стати основою для сучасної моделі професійного розвитку педагогів, інтегрованої в європейський освітній простір. Така модель передбачатиме:

- розвиток гнучких програм підвищення кваліфікації з урахуванням регіональних потреб та міжнародних стандартів;
- розбудову мережі супервізійної та психологічної підтримки педагогів;
- формування узгодженого цифрового середовища післядипломної освіти;
- посилення міжнародної співпраці й участь у програмах Erasmus+, Horizon Europe, EU4Skills.

Таким чином, стратегічний вимір співпраці Луганського ОІППО та ЦПО полягає у трансформації післядипломної педагогічної освіти з локальної ініціативи у системне явище, що ґрунтується на солідарності, партнерстві та інтеграції у глобальний освітній простір.

Список використаних джерел

1. Адаптивні процеси в освіті: збірник матеріалів (тез доповідей) 4-го Міжнародного наукового форуму / за заг. ред. Г. В. Єльнікової ; ред. кол.: О. Л. Ануфрієва, В. М. Гладкова, Г. Ю. Кравченко, З. В. Рябова ; упоряд. І. С. Лапшина. Київ : Юстон, 2025. 329 с.



2. Український інститут розвитку освіти; Європейський центр ім. Вергеланда. Організація і проведення групової супервізії у сфері загальної середньої освіти: путівник для тренерів. Київ : УІРО, 2025. 96 с.
3. Adaptive Processes in Education: collection of materials (abstracts) of the 3rd International Scientific Forum / for general edr. H. Yelnykova; edr. col.: O. Anufrieva, V. Hladkova, H. Kravchenko, Z. Ryabova ; comp. I. Lapshina. Kyiv: Yuston, 2025. 329 p.
4. Boud D., Hager, P. Re-thinking continuing professional development through changing metaphors and location in professional practices. *Studies in Continuing Education*. Vol. 33, № 1. 2011. P. 17–30. DOI: 10.1080/0158037X.2011.608656.
5. Education for All Global Monitoring Report 2011: The hidden crisis – Armed conflict and education. Gender overview. Paris: UNESCO Publishing, 2011. 24 с. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192847>.
6. Emerson, L., Leyland, A., Hudson, K., Rowse, G., Hanley, P., Hugh-Jones, S. Teaching mindfulness to teachers: A systematic review and narrative synthesis. *Mindfulness*. Vol. 8(5). 2017. P. 1136–1149. DOI: 10.1007/s12671-017-0691-4.
7. European Commission. Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. Brussels : Commission of the European Communities, 2001. 36 с. URL: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>.
8. Flook L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., Davidson, R. J. Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*. 2013. Vol. 7(3). P. 182–195. DOI: 10.1111/mbe.12026.
9. Fook J., Gardner, F. Practising Critical Reflection: A Resource Handbook. Maidenhead: Open University Press, 2007. 248 p.



10. Frank J. L., Reibel, D., Broderick, P., Cantrell, T., Metz, S. The effectiveness of mindfulness-based stress reduction on educator stress and well-being: Results from a pilot study. *Mindfulness*. Vol. 6. 2016. P. 208–216. DOI: 10.1007/s12671-013-0246-2.
11. Hawkins P., Shohet, R. Supervision in the Helping Professions. 4th ed. Maidenhead: Open University Press, 2012. 272 p.
12. Hwang Y. S., Bartlett, B., Greben, M., Hand, K. A systematic review of mindfulness interventions for in-service teachers: A tool to enhance teacher wellbeing and performance. *Teaching and Teacher Education*. 2019. Vol. 86. P. 102835. DOI: 10.1016/j.tate.2019.102835.
13. Jennings P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., Greenberg, M. T. Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*. Vol. 28(4). 2013. P. 374–390. DOI: 10.1037/spq0000035.
14. Jennings P. A., Doyle, S., Oh, Y., Rasheed, D., Frank, J. L., Brown, J. L. Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being. *Journal of School Psychology*. № 76. 2019. P. 186–202. DOI: 10.1016/j.jsp.2019.07.009.
15. Knowles M. S. The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy. Englewood Cliffs, N. J. : Cambridge Adult Education, 1980. 400 c. URL: <https://openlibrary.org/books/OL18191321M>.
16. Kyrychenko, M., Prosina, O., Kravchynska, T., Shven, Y., Komarovska, O., Ivchenko, T. Transformation processes in non-formal education: a project of interregional cooperation of the Ukrainian Open University of Postgraduate Education. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*. Vol. 11, Iss. 2 (SI). 2021. P. 156–164.

-
17. Merriam S. B. *Andragogy and Self- Directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory. New Directions for Adult and Continuing Education*. № 89. 2001. C. 3–13. DOI: <https://doi.org/10.1002/ace.3>.
18. OECD. *OECD Skills Outlook 2023: Skills for a Resilient Future*. Paris: OECD Publishing, 2023. 320 c. URL: https://www.oecd.org/en/publications/2023/11/oecd-skills-outlook-2023_df859811.html.
19. OECD. *OECD Skills Strategy 2019: Skills to Shape a Better Future*. Paris: OECD Publishing, 2019. 231 c. ISBN 978-92-64-31382-8. DOI: 10.1787/9789264313835-en.
20. OECD. *OECD Skills Strategy Framework and Dashboard*. Paris: OECD Publishing, 2024. URL: <https://www.oecd.org/en/data/insights/data-explainers/2024/05/oecd-skills-strategy-framework-and-dashboard.html>.
21. Prenger R., Poortman, C. L., Handelzalts, A. The Effects of Networked Professional Learning Communities. *Journal of Teacher Education*. Vol. 70(5). 2019. P. 441–452. DOI: 10.1177/0022487117753574.
22. Prenger R., Poortman, C. L., Handelzalts, A. Professional learning networks: From teacher learning to school improvement? *Journal of Educational Change*. Vol. 22. 2021. P. 13–52. DOI: 10.1007/s10833-020-09383-2.
23. *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* Paris: UNESCO Publishing, 2015. 84 c. ISBN 978-92-3-100088-1. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>.
24. The European Higher Education Area. The Bologna Declaration of 19 June 1999. Bologna: European Ministers of Education, 1999. 6 c. URL: <https://www.ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communicues>.
25. World Bank. *Reshaping the Future: Education and Postconflict Reconstruction*. Washington, DC: The World Bank, 2005. 238 c. URL: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/860731468138857154/pdf/344190PAPER0Re101Official0use0only1.pdf>.



Розділ II.

Інклюзивна освіта та трансформація підходів підготовки та розвитку фахівців

У сучасному науковому та політичному дискурсі інклюзія дедалі частіше розглядається не лише як соціально-освітній принцип або інструмент подолання нерівностей, а як одна з базових складових демократичного устрою суспільства. Здатність держави та її інституцій забезпечувати рівний доступ до освіти, участі, комунікації та суспільних благ для всіх громадян, зокрема соціально вразливих груп, виступає індикатором зрілості демократії, рівня соціальної згуртованості та дотримання прав людини. У цьому сенсі безбар'єрність постає як ціннісна основа демократичної культури.

В умовах повномасштабної війни ці аспекти набувають особливої гостроти. Воєнні дії істотно змінюють соціальну структуру суспільства, збільшують кількість осіб з інвалідністю, травматичним досвідом, вимушеним переміщенням, а також загострюють ризики соціального виключення. За таких обставин інклюзія стає не лише гуманістичним імперативом, а й чинником збереження демократичних засад суспільного розвитку, протидії маргіналізації та відчуженню, зміцнення довіри між громадянами та інституціями.

У межах реалізації «третьої місії» заклади вищої освіти дедалі виразніше постають як освітні оператори суспільних змін, здатні інтегрувати освітній, соціальний і гуманітарний виміри розвитку. Така роль університету передбачає не лише продукування знань, а й формування ціннісних орієнтацій, підтримку соціальної згуртованості та розширення участі різних груп населення в суспільному житті.

Розділ II присвячено аналізу освітніх і соціально-комунікативних практик, що сприяють утвердженню інклюзії як ціннісної та інституційної основи демократичного суспільства, зокрема розкрито потенціал анімаційної візуалізації для роз'яснення ідеї безбар'єрності, а також обґрунтовано роль

університету як освітнього оператора у формуванні інклюзивного демократично орієнтованого освітнього простору.

*Ольга Просіна, кандидат педагогічних наук, доцент,
директор Центру післядипломної освіти ДЗВО «Університет
менеджменту освіти» НАПН України*

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ АНІМАЦІЙНОЇ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ДО РОЗ'ЯСНЕННЯ ІДЕЇ БЕЗБАР'ЄРНОСТІ ПІД ЧАС ВІЙНИ

ІЛЬНИЦЬКА Любов, кандидат філософських наук,
доцент кафедри дизайну Міжрегіональної Академії Управління Персоналом
м. Київ, Україна

ORCID: 0000-0002-2163-7751

Анотація. Впровадження інноваційних навчально-виховних підходів до виявлення спонукального заклику з приводу вмотивованої соціалізації учнівської аудиторії щодо співчутливих ініціативних дій по відношенню до категорій населення з фізичними вадами, в тому числі й тих, хто зазнав ураження під час воєнних загроз, змушує відповідально висвітлювати сучасні креативні намагання якісного інформаційно-комунікаційного зразка, де наголошується на встановленні безбар'єрних узгоджень. Представлене дослідження виявляє спробу здійснення аналізу анімаційної візуалізації у контексті педагогічних настанов виховного роз'яснення відповідального ставлення до ідеї безбар'єрності через мультиплікаційну форму донесення інформації.

Ключові слова: безбар'єрність, анімаційна візуалізація, виховні настанови, мультиплікація, роз'яснення, мотивація.

Abstract. The introduction of innovative educational approaches to identifying a motivating appeal to socialization of the student audience towards compassionate



initiative actions along with inactive categories of the population, including those who were affected during military threats, forces us to responsibly highlight modern creative efforts of a high-quality information and communication model, which emphasizes the establishment of barrier-free agreements. The presented study reveals an attempt to analyze animated visualization in the context of pedagogical guide lines for educational clarification of a responsible attitude to the idea of barrier-free access through a cartoon form of information delivery.

Keywords: accessibility, animated visualization, educational attitudes, animation, explanation.

Вступ. Всезагальність невідкладних кроків щодо проведення доступної інформаційної комунікації, з приводу кваліфікованого розгляду тематики безбар'єрного розгалуженого доступу до провідних соціальних ланок оптимального забезпечення задовільного стану життєдіяльних функцій фізично постраждалим верствам населення, слід розпочинати з роз'яснювального етапу виведення проблематики на широкий загальний освітнього значення. Відтак, цей рік відзначився впровадженням особливої ініціативи – інтерактивної інновації, яка була запропонована у вигляді анімаційно-мультиплікаційної адаптації для досягнення дистанційного ефекту максимального залучення широкої учнівської аудиторії молодшого та середнього шкільного віку [1].

Звісно, що усвідомлене ставлення до безбар'єрності в умовах повномасштабної війни має ствердно акумулюватися у відповідний настановчий план взаємної допомоги у суспільній готовності, навіть поза нормативними еквівалентами кваліфікованого медичного догляду, діяти у відповідності до непередбаченого життєвого моменту надання підтримки особам з вадами здоров'я. Мета дослідження полягає у проведенні аналізу першої української мультиплікаційної анімації до Всеукраїнського тижня безбар'єрності в рамках освітніх пошуків застосування значень «вмотивованої



соціалізації» до інклюзивного поступу роз'яснювальної роботи серед дітей шкільного віку. Відтак, методологія для ґрунтовного проведення представленого аналізу, в першу чергу, базується на візуально-комунікативному методі узгодженої інтерпретації споглядального ефекту від мистецьких творів інноваційно-візуального напрямку інформаційного впливу на широку аудиторію. Також, застосування методологічних принципів соціальної роботи дозволило розкрити змістовність адаптаційного чинника роз'яснювального залучення емпатійного сполучника до мотиваційного входження у настановчий підхід виховного призначення. Окрім того, філософсько-етична методологія східної традиції конфуціанства рівноцінно наблизила до розуміння настановчих зразків проведення комунікації у вигляді педагогічного тлумачення моральних нормативів довершеного ставлення до шанобливих проявів поваги без упереджень та винятків, що особливо важливо при безбар'єрному наголошуванні на спільному альянсі консенсусного бачення. Такий комплексний методологічний поступ, врешті-решт, вказує на міждисциплінарність наукового опрацювання інклюзивної проблематики у зв'язку з аналізом анімаційно-мультиплікаційної форми емоційного привернення уваги глядачів дитячого віку. Разом з тим, у нелегкий час воєнного тиску послідовне налаштування дітей на відкритий соціальний тандем з толерантним виведенням болісних перетинів ситуативного несприйняття травмованої понівеченості розгортає анімаційно-роз'яснювальні спроби наблизити школярів до діалогу з проблемним контекстом малообговорюваної проблематики відчуженого відсторонення постраждалої категорії населення через характерний візуальний ряд мультиплікаційної комунікації.

При проведенні дослідження запропонованої проблематики було проаналізовано наукові, документальні та креативні джерела задля повного осягнення дотичних напрямків виявлення чіткого позиціонування ідеї безбар'єрності в анімаційних аспектах візуального роз'яснення. Основний



пункт теоретичного огляду – це творчий продукт мультиплікаційного представлення інклюзії для глядачів шкільного віку [1]. Відзначення воєнної дійсності, з наявними складнощами соціально-комунікаційного оприлюднення резонуючого перетікання складних фактів поранення, спирається на інформаційні джерела [2, 3]. За основу моральнісного зразка роз'яснювальної суголосності застосовувалися позиції суджень філософії діалогічного спілкування мудрого конфуціанського вчителя з учнями, що зафіксовані у всесвітньо відомому творі «Лунь Юй» [4]. Також проведення наріжного аналізу сутнісних вимірів анімаційної діяльності у виховних започаткування стало можливим при співставленні науково-педагогічних розвідок Н. Максимовської та Є. Хрикова [5, 6]. Для залучення соціально-мотиваційного підходу корисною виявилася авторська публікація [7]. Аналіз мультиплікаційної своєрідності унеможливився при використанні вітчизняного навчально-методичного джерела [8]. Міждисциплінарність дослідження, з дотичністю до візуально-креативного апарату, також проявилася при додатковому застосуванні наукових поглядів з такого практичного напрямку надання підтримки, як соціальна робота [9, 10].

У представленому дослідженні вперше проводиться теоретична спроба застосовувати виховну опцію «візуально-роз'яснювальних настанов» комунікативного типу пролонгації педагогічної варіативності задля відзначення співчутливої залученості школярів, як одного з ефективних чинників проведення адаптації до належного розуміння засадничих ідей безбар'єрності підростаючому поколінню. Відтак, подібна комбінація теоретичного вектору направлення морального еквіваленту делегує функціональну далекоглядність емпатійного зразка у джерело кваліфікованого поступу зазначення закладеної мотивації обов'язкової, а не часткової відповідальності перед висажденими досвідами воєнного часу, що стимулюють формування дорослішання у етичних еквівалентах «безбар'єрного узгодження».

Виклад основного матеріалу.

На сьогоднішній день тематика безбар'єрності в інформаційному просторі не викликає запитань: при нагальності скоординованої модальності настановчих вимірів оприлюднення суспільної узгодженості. Сприятлива популяризація етичних підходів до консолідованого й органічного дотримання відповідальних положень за виконану жертвність у бойових ситуаціях має спиратися на повноцінну вдячну доброзичливість, яку не завжди егоїстичні якості колективного характеру активно виявляють. Налагодження утилітарних умов міського середовища, у будь-якому разі, не компенсують цивілізаційний ґатунок сердечного ставлення до малорухливої категорії населення. Відтак, роз'яснювальна освітня робота просвітницького характеру має на меті включати зацікавлення дитячої аудиторії до соціальної готовності бути поруч з травмованими людьми у нестандартних ситуаціях повторюваної повсякденності. Закріплення пролонгованої співчутливості, як відгуку на резонуючий біль, має слугувати координатним відгуком до дитячої залученості вступати у контакт, надавати своє плече постраждалим верствам. Разом з тим, заповнення моральної порожнечі гідним ставленням, повагою надає фізично травмованим індивідам відчуття небайдужості, неполишеності, відкидає сумніви щодо зайвості у зв'язку з тяжкими ушкодженнями. Комунікація не випадкового типу ініціативності зі сторони дитячих проявів довіри до потреб малорухливих осіб має встановлюватися без скутості, подиву, інертності. Як приклад, варто згадати бойову історію важкого поранення Сергія Галицького, донька якого, навчаючись, надзвичайно схвильовано сприйняла батькове ушкодження [2]. Подібні емоційні подразнення у зв'язку із непередбачуваним характером подальшої життєдіяльності при значних тілесних вадах констатують одночасну турбулентність невизначеності у потоці непідготовленості до майбутніх вражень та вразливість співучасті молодшого покоління при залученості у турботливий альянс догляду за травмованими. Співучасть у



подібних комунікативних фіксаціях налагодження емпатійного співвіднесення має попередньо проговорюватися та роз'яснюватися на доступних та цікавих прикладах, що відповідають віковим пізнавальним можливостям учнів різного віку.

Також слід взяти до розгляду наступне рекомендаційне джерело: «Як ветерану та ветеранці наважитись звернутися по допомогу» [3], де надається оптимальна інформація позначення компетентного особистого утримання у полі зору власної відповідальності за стан підірваного на війні здоров'я. Якраз, це типовий комунікативний варіант соціального дистанціювання при перенесенні співучасті на самостійне вирішення непоодиноких фізичних проблем тих, хто повертається із зони надзвичайного воєнного ризику. Відтак, ветеран чи ветеранка мають спробувати, як вказано, «наважитися звернутися по допомогу» [3] при інколи існуючих моральних бар'єрах відстороненого контактування з потерпілими цивільного населення. Зрештою, комунікативні домінанти людяності та теплоти при започаткуванні «узгодженої ідеї безбар'єрності» мають спиратися на сприятливі цивілізаційні маркери виховного укорінення супровідної позиції довершених еквівалентів злагодженої співучасті. Таким чином, настановчі нормативи конфуціанства, де у сприятливій формі «бесід та суджень» надаються комунікативні зразки роз'яснювального типу виведення складної моральної інформації на в'язку поверхню реальності, привідкривають роль вчителя-наставника у залученні учнів до усвідомлення життєвої різноплановості. У відомому тексті «Лунь Юй» наводяться філософські діалоги, які характерно відбивають апокаліптичність критичних періодів історичних випробувань: «Учитель сказав: – Людяність для людей важливіша, ніж – вода з вогнем, але ніколи не бачив, щоб хто-небудь загинув від людяності» [4]. Ідеали високої істинності – це згустки моральної квінтесенції співчутливого поведіння, але для шкільного віку подібні афористичні діалоги є громіздким величним п'єдесталом з приводу привернення пильності до людей з особливими



потребами. Проте, у згаданому творі «Лунь Юй» окремо наголошується на важливості досягнення моральних критеріїв через навчально-виховний шлях: «Учитель казав: – Чи не радісно навчатися і постійно досягати досконалості?» [4]. Отже, наближення відображення значних протиріч безбар'єрної дилеми, здебільшого при випадках не самостійного існування у соціумі людей з інвалідністю, для шкільної аудиторії має відбуватися на зацікавленому рівні доступного інформування про моральну відповідальність через мотиваційне спрямування до постійної залученості у процеси активізованої підтримки. Втім, анімаційний спосіб адаптованого наведення прикладів в сюжетних інтерпретаціях є маловивченим педагогічним підходом у зв'язку, зокрема, з непоширеним виховним стимулом розгляду ідеї безбар'єрності у позашкільному дозвіллі. Разом з тим, при зазначеному входженні до анімаційного виведення інклюзивного контексту, слід вказати на термінологічне значення безпосередньо «анімації» в рамках освітнього поступу, яке надає Наталія Максимовська: «сутність анімаційного підходу до соціально-педагогічної діяльності у сфері дозвілля ґрунтується на позиції про те, що анімація просоціальний каталізатор соціальної творчості» [5]. Тобто, згуртоване об'єднання дітей у вільній формі активного проведення часу на соціально-педагогічних засадах взаємодії налаштовує на громадянське позиціонування корисного висвітлення соціальної проблематики творчо-анімаційним способом актуалізації. Отже, представлену до цьогорічного тижня безбар'єрності інформаційну кампанію «Різні разом» [1] можна вважати анімаційним підходом кореляційного наголошування на соціально важливих аспектах з неординарним прагненням креативного та дистанційного залучення шкільної аудиторії. Також важливо висвітлити наступну наукову точку зору з цього приводу від Є. Хрикова: «метою анімації є гуманітаризація вільного часу, заохочення до якоїсь діяльності» [6]. Це узагальнене тлумачення призначення анімації з рекламним ставленням до інформування громадськості про різнопланові заходи дозвілля.



Водночас, Є. Хриков стверджує, що саме «соціокультурна анімація спрямована на формування загальної культури людини, пробудження в особистості віри в свої можливості, активізацію процесу спілкування» [6]. Таким чином, рекреаційна культура проведення вільного часу спонукає у цьому аспекті розглядати функціональне призначення анімації. Разом з тим, співставлення цих зазначених двох точок зору щодо встановлення теоретичного поля виведення сутнісного визначення анімаційної діяльності при безбар'єрності вказують, по-перше, на соціально-педагогічній ролі детермінування характерного контексту дозвілля, а по-друге, на соціокультурному укоріненні цілісної спрямованості активного проведення додаткового часу. В обидвох наукових позиціях підкреслюється спільний чинник призначення анімації, як нетиповий спосіб соціальної координації вільного від навчання часу. Важливо додати, що вказані рідкісні дослідження з маловивченого анімаційного функціонування не висвітлюють емоційний вплив анімації на широку аудиторію, а заразом і комунікативну дію розповсюдження інформації засобами анімації. Відтак, візуальна дія анімації залишається наразі не розкритою у повній теоретичній мірі, а мультиплікаційна форма привернення уваги до соціальної важливості інклюзії залишається відокремленою від педагогічного аналізу. Зрозумілим налаштуванням також виявляється необхідна опція виховного привнесення до рекреаційно-анімаційної активізації населення саме супутнього аспекту комунікаційного коментування нестандартного дозвілля.

Відштовхування від теоретичної думки у науково-педагогічному контексті висловлювання культурно-історичного прогресування минулого десятиліття, коли вже згаданий Є. Хриков у 2011 році передбачав, що «перспективним напрямком у наш час стає «комп'ютерна анімація» та дослідження умов її використання в навчально-виховному процесі» [6], стає сприятливим дороговказом для дослідження подібного виду анімаційних проявів. Візуальний ефект від комп'ютерної анімації на теперішній час



спостерігається при аналізі першого анімаційного ряду для тижня безбар'єрності завдяки комп'ютерним та мультимедійним технологіям [1].

Візуальні способи надання морально-виховній інформації зображувального ефекту декоративної грайливості у сполученні з рухливою кадрованістю створюють різнопланові механізми доступного входження до реально проблемного ускладненого світу комунікації при апробованих ситуаціях взаємодії з роз'яснювальними контекстами слухного фокусування на поширених епізодах зустрічі шкільної аудиторії з настановчими контактними врегулюваннями суспільного виявлення співчуття. Недоліки нагромадженого блокування врахування потреб фізично обмежених осіб виявляють резонуючий плин подразнень з подальшим запитом до навчальної складової. Зрештою, дистанційна форма проведення комунікації у сполученні з анімаційним супроводом дає змогу швидше поширювати інформацію, а у випадку з позначенням замовчуваного психологічного стану неумисно фізично ушкоджених індивідів доступність візуальних модуляцій дозволяє запускати компетентні меседжі морально необхідних важелів зустрічних шляхів «адаптивних проєкцій» влучного наближення глядацької аудиторії до відчуття доброзичливих імпульсів залученості кожного у безбар'єрний контент необхідного зазначення для активного використання при повсякденному застосуванні. Мультиплікована розробка привнесення інформаційної культури турботи та уваги якраз спонукає до аналізу цього навчально-виховного винайдення у контексті «процесу вмотивованої соціалізації учнів» [7]. Відтак, спонукальне проведення роз'яснювальної роботи морального напрямку у формі згуртованої сонорної комунікації застосовує «візуально активний компонент» звернення до учнів у нетиповому соціальному середовищі з дійсними аспектами врегулювання необхідного анімованого програвання стиснутих корелятив повторюваних наголосів наближення готовності учнів до самостійної участі у ситуаціях безбар'єрного прояву вищого показника співчутливості – емпатії.



Технологічно мультиплікаційне накладання одночасних колажних площин розмовної дії з виховним впливом експозиції вчинків у розкадрований світ ігрової реальності дозволяє невимушено наближати учнів до опанування змістами непростого дорослішання серед воєнної загрозовості. Разом з тим, «незволікаюча мотивація настановчого типу комунікації» набуває довірливості при доступному викладенні інформації анімаційним чином з ефективним педагогічно-творчим позиціонуванням «площини дистанційної взаємодії при емоційній дієвості» [7]. Спрощений сюжет з упізнаваними діями та персонажами фіксує спраглу дитячу увагу до візуальної дії з викликом симпатії у школярів до подібних життєвих реалій, де виконання допоміжного супроводу роз'яснення спрямовує візуальну мультиплікаційну строкату манеру оповіді до попереднього дитячого схвалення та закріплення при сприянні виховних настанов, по-іншому висловлюватися до упізнаваних моральних підходів безбар'єрного існування. Тобто, «прикладний аспект виховного наслідування», у випадку функціональної багатозначності «анімовано-мультиплікаційного підходу», досягає влучного ефекту емоційно довірливого сприйняття суспільних закликів узгодженого розуміння соціальних потреб малорухливих, протезованих осіб при безпосередньому візуальному демонструванні ситуацій моральної готовності до ініціативних проявів турботи. Водночас, візуально-інтерпретаційне представлення тілесного ушкодження не як травми та трагедії, а як площини зрозумілої важкості за наслідками збереженого життя, усуває типовий момент стереотипного сприйняття незручності при проханнях зустрічного порозуміння при подібних взаємодіях звернення за допомогою.

Зрештою, екранні мистецтва, до яких входить мультиплікаційна навчальна взаємодія, мають перевагу масової ретрансляції інформації. Тому екстраполяція травмованої сутності, у реакціях необробленого емоційного вияву, стає перевагою відчутного зворотного звернення. Анімаційна видовищність може нарощувати емоційний відгук за рахунок фокусування на



стражденності неминучого стану з перенапруженим позначенням деталізованої фізичної понівеченості, а, між іншим, візуально може цей же проблемний аспект відсторонено применшити іншими яскравими ефектами грайливих вполюбань анімованих культивувань хвилюючих перипетій перенесення настановчих взаємозв'язків з контекстом привабливого вирішення конкретного ситуативного поля. У цих варіаціях сюжетність мультиплікаційного екранного дійства може мотивувати учнів до сприйняття налагодження комунікації з однолітками, що постраждали та мають істотні фізичні ушкодження, без відчаю, примусу, тобто на природних умовах звичайного відношення до спілкування на рівних. «Екранне мистецтво не тільки дає нам змогу отримувати свіжу й точну інформацію, а й бути безпосереднім співучасником» [8]. Таким чином, ексклюзивна інформація про виклики безбар'єрності у «візуальних трансформаціях» попередньо вказаної емоційно дієвої площини наголошування на моральній канві налагодження соціальних взаємодій вмотивовує школярів зацікавлено переглянути спеціалізовані мультиплікаційні історії та прийняти участь у навчальному форматі реалізації дистанційної співучасті у роз'яснювальному плинні формування, так би мовити, «емпатійної відповідальності» по відношенню до травмованих та скривджених, тим більше в умовах повномасштабної війни. Візуальна технологічність подібних мультиплікаційних інновацій стимулює дослідницькі дискурси ретельніше вивчати способи узагальнення зображення безбар'єрної інформації з «адаптованим навчальним дизайном». Відтак, рухома картинка яскравого оформлення спеціалізованої комунікації схоплює емоційні пріоритети чутливої проблематики наближення дітей до розпізнавання больового відчуття у дистанційних координатах мультиплікації. Екранний супровід реплік персонажних діячів формулює не епізодичність дублювання життєвої ситуації, а цілісний розвиток співпереживання. У такому навчальному випадку, наочна деталізація конкретизації ключових інклюзивних перетинів тілесно



ушкодженого типу адаптації та бар'єрного урбаністичного середовища вимагає зважати на комплексне виведення настановчої педагогічної площини наближення школярів до огляду не стільки травмованого вигляду фізичного тягаря, скільки зрозуміти наслідки ушкодження при пересуванні у звичайному просторі. Отже, за рахунок такого адаптовано-мультиплікаційного візуального сенсу вибудовується цілеспрямована діяльнісна проєкція, щоб у майбутньому без вагання, з поступовим дорослішанням, надавати безумовні аналоги комунікативної згоди та соціальної підтримки.

Якщо обговорювати мультиплікаційну сферу поза навчальним застосуванням, то слід визнавати історію виникнення цього екранного жанру, де анімаційна графіка зрушила з місця безпосередність візуальної взаємодії з глядачем, але у якості функції масового дозвілля. Прямолінійна гумористична схвальність відкритої емоції у мультиплікаційних серіях доступна для схвального сприйняття, тим самим, легко демонструється об'єднання різномірних верств суспільства. Рухливе переміщення персоніфікованих диспозицій амплітудних відчуттів з надмірним захопленням емоційними контекстами масового звернення історично здійснювали творчий вплив на епізодичне розвантаження з доступним перетворенням реальності. Всесвітньо відома культова американська мультиплікація Уолта Діснея проявила неабияку динаміку швидкого розвитку популяризації подібного ілюзорного нарощування анімаційних мотивів казковості. Японська стратегія різнопланової емоційної дієвості анімаційного висвітлення креативно-технологічних можливостей мультиплікації пов'язана з творчістю Міядзакі Хаяо. Його неординарна манера візуальної розповіді у послідовній фантазійності урізноманітнила емоційну гостроту ейфорійного сприйняття американського мультиплікаційного започаткування цікавим змістом. Відтак, стає можливим не тільки відзначати однозначно зрозуміле фінальне прискорення розв'язки крізь пригодницькі трюки, а й різномірний характер самої ігрової дії. Постфактум від такого

споглядального ресурсу – це розуміння того, що залишаються відкриті можливості для педагогічного пошуку з приводу введення настановчих опцій безбар'єрності до наголошуваного проблемного середовища позаемпатійного сприйняття людської понівеченості.

Найчастіше, анімаційні твори класифікують за технічним виконанням основи для рухомого зображення. Комп'ютерно-графічний спосіб відтворення сюжетної ілюзії, з якого і розпочалося масове захоплення мультфільмами, – це вимоглива праця пошуку відточеного образу з відзначеними емоційними характеристиками. Навіть надалі, хронологічно виникнення об'ємної анімації, теж креативно проявилось у рамках стратегічно наперед визначеного художнього завдання: кмітливо окреслювати засадничість персонажної направленості для полегшеного виклику глядацького інтересу. Зрештою, наразі комп'ютерна анімація зберігає стисло зазначені прерогативи цього наскрізного задуму візуальних пріоритетів графічно винайденої привабливості, швидкого зацікавлення та типізованого узагальнення психологічних станів ілюзорного відтворення у персонажному світі паралелей з людськими сенсами. Анімаційний мейнстрім двадцятого століття у глобальних настроях популярної культури вивільнив спрощену канву яскравості, демократичної свободи та культовості. Втім, доступність інформації у креативній демонстрації тематичної різноманітності, за рахунок вербальної спрощеності та нарощуваної візуальності, дозволила історично сприяти появі комунікаційно поточкових середовищ з наснаженням не тільки глядачів, але й споживачів медійно ретрансльованої реальності. Соціальна інформація у легкодоступності розважального контенту, який посилено зацікавлює дитячу аудиторію, залишається непоміченою. Тим не менш, комунікаційна вузьконаправленість безбар'єрності уповільнено наближається до візуально оптимального креативного донесення непростой інформації існування частини населення з важкими тілесними ушкодженнями. Таким чином, «візуальне роз'яснення» – це авторське формулювання у



контексті відображення доступного способу існування, здебільшого у міському середовищі незначної комфортності малорухливих осіб, спирається на настановчий педагогічний напрямок роз'яснення емпатійних, корегувальних та адаптаційних дій формувального становлення морально-етичних чинників безбар'єрності. Слід підкреслити, що цей термінологічний умовивід візуального спрямування охарактеризовує прикладні досвіди реального наближення школярів до соціально виразної потреби у емоційно адекватних зразках гуманістичного звернення до постраждалих осіб. Проте, сучасна скрутна візуалізація безбар'єрності, з творчими намаганнями адаптативної креативності, у будь-якому разі впирається у глобальну площину традиційного формулювання проблематики, стосовно нарощуваного традиційного визначення інвалідності. Згідно із фаховим джерелом констатації «міжнародних аспектів правового захисту інвалідів» [9], провідна базова інформація укоріненого ставлення до стабільного соціального сприйняття людей із значними вадами здоров'я відзначається історичними щаблями затвердження принципів міжнародних статутів для визначення спільних орієнтирів долання бар'єрів, інформаційне роз'яснення про ці соціальні пріоритети має враховувати анімаційна діяльність. Відтак, «проблеми, з якими стикаються інваліди вперше були висвітлені у Всесвітній програмі дій щодо інвалідів Організації Об'єднаних Націй» [9]. Важливо зазначити, що в рамках програмного напрацювання світового досвіду реагування на соціальний захист скрутного пристосування малорухливих категорій населення на міжнародному рівні відбулося погодження наступних офіційних положень у ключових для історії вивчення безбар'єрності документах: у 1975 році «Декларація про права інвалідів», а також, одним з найголовніших засадничих комплексних набутків усунення дискримінації людей з обмеженнями відбулося при затвердженні у 1981 році «Всесвітньої програми дій стосовно інвалідів». Ці, настановчого типу комюніке, вже з минулого століття позиціонували безбар'єрність в ідентичному



сенсі сучасного ставлення до проблеми доступного існування людей з фізичними ураженнями. Зокрема, в одному з пунктів планомірно розробленої «Всесвітньої програми дій» зазначається, що серед низки завдань є «надання послуг з відновлення працездатності інвалідів, забезпечуючи допомогу в соціальній сфері, в галузі харчування, медицини, освіти, професійної підготовки, а також у забезпеченні інвалідів допоміжними та технічними засобами» [9]. Отже, питання освіти цілеспрямовано залучалися до переліку найнеобхідніших пріоритетних напрямків компетентнісного встановлення інноваційних підходів до полегшення життя, у тому числі й до проведення роз'яснювальної роботи серед населення. Моральні наголоси поновлення у суспільстві прав належної уваги для людей з вадами здоров'я декларували офіційну нормативну здатність функціонування рівності, але без настановчої дієвості на адаптаційних заходах, адже у толерантному суспільстві турбота та увага самозабезпечено регулює ускладнення соціального рівня подібного змісту. Емоціям не потрібно адаптуватися під потреби нещасних та обездолених, якщо з дитинства існують зразки нормально прокладених соціальних зв'язків активного надання допомоги кожному. Яким чином візуально оновлено представляти вкрай важливу інформацію, передусім для зручності самих фізично ушкоджених, якщо фіксація проблематики безбар'єрності вже на відповідальному міжнародному рівні ствердно відзначила у минулому столітті нагальність відновлення доступного права до реалізації соціально-побутових потреб серед обділених життям людей. Отже, це не новий інформаційний простір проведення фахової комунікації, а нагадування суспільству про значні переваги емпатії у виявах добросердечності та щирості перед людьми, які фізично важко переживають свій час. Відтак, освітні заходи роз'яснювального типу – це нагадування про переваги безбар'єрності та доброти у інноваційних межах «вмотивованої соціалізації» [7]. Разом з тим, анімаційний поступ соціального спрямування «завжди має інноваційний,



творчий характер, тому що пов'язаний з постійним пошуком більш досконалих і, як наслідок, більш ефективних способів використання ресурсів людини, її фізичного й інтелектуального потенціалу» [10]. Таким чином, візуально-анімаційна інноваційність в освіті має на меті прояснити школярам вже відомі механізми соціальної взаємодії з особами, що зазнали фізичних травмувань. Питання залишається відкритим з приводу доцільного навчального застосування подібної інноваційності, адже мультиплікація не заміщує книжково-пізнавальну діяльність, чи мовленнєвий діалог із зазначеної тематики у класі. Візуальна спрощеність з яскравими спецефектами уявно применшує проблематику слушного морального наголосу. Болісний стан непоправних травмувань у інертному суспільному плині залишається полишеним на медичну сферу, яка не використовує мультиплікаційний ресурс до продіагностованих фізичних уражень. Відтак, навчальна бесіда з приводу безбар'єрності у межах роз'яснювальних вчительських намагань, все ж таки, має додаватися до перегляду креативних спроб привернення учнівської уваги з намаганнями прищепити співчуття. Згідно конфуціанського моральнісного зразка довершеного тлумачення соціальних суджень існує наступна настанова: «уміння знайти приклад поблизу – ось у чому вбачаю я мистецтво людяності» [4].

Якщо обговорювати конкретніше представлений проблемний напрямок, з особливістю визначення спрямування складних тем специфічної інклюзивної пріоритетності, який потребує професійного нагляду за представленням анімаційної сюжетності для певної вікової категорії дітей 6–10 років. Звісно, що сучасних школярів варто направляти та одночасно заохочувати з врахуванням перевірених методичних прийомів усвідомленого обговорення нагального фокусування на цінностях турботи для молодшої шкільної аудиторії. До цьогорічного Всеукраїнського тижня безбар'єрності була представлена мультиплікаційна робота з креативним поглядом на візуальну інформацію з



адаптаційними прийомами узагальнення скзовзких сполучників сюжетної гри зі складнощами реальних больових ситуацій [1]. Головний герой, що втілює кореляцію умовного інспектора з моралі, є кіт, тобто людська поведінкова суспільна даність інспірувалася розробниками цього інноваційного продукту до тваринного світу з применшенням важкості людської дійсності. Кіт у цьому анімаційному продукті по менторські зазначає правоту висунутої оцінки. Також цікавим є і те, що кота кличуть «Паскаль», як у паралелях з прізвиськом відомої української дівчинки-гімнастки Олександри Паскаль, що зазнала тілесних ушкоджень під час бомбардувань Одещини. Обережність підходів до ментального порозуміння має враховувати, що дитину слід готувати не тільки до зустрічі з травмованими випадками значних потрясінь, а й до тривожних емоцій. Хоч котик з подібними травмами і протезованою лапкою своїм піднесеним виглядом зазначає, що все може бути нормально, між іншим, з коментуючим наголошенням на адекватних оціночних судженнях морального розподілу. Мова йде не тільки про позитив і негатив, добро і зло, але й ті випадки, коли дитина не готова зрозуміти складність безбар'єрності та може відвернутися від нетипового вигляду очевидного горя. Тобто, дитину треба мотиваційним способом привчити не мислити кліше «хто на кого схожий», з оціночними аспектами, що біль та травма – це погано. Адже з принципів людяності виходить планомірність багатозначності зміни поведінкової коректності, коли щось не подобається, але бути готовим до певної планки прийнятної моралі – дати людині шанс, а потім ще й наступний, щоб, до прикладу, співрозмовник проявив себе більш людяніше. Отже, цей приклад підкреслює необхідність до анімаційної технології у навчальному процесі застосовувати роз'яснювальні настанови плавного наголошування на реальних значеннях пріоритетів безбар'єрності, але без оціночних суджень. Відтак, у мультику коту «Паскалю» не сподобалося проявлення, що важливо, саме щирої активності, ініціативності ще одного персонажа, і маємо у анімації виголошену



оцінку – «дивак». При цьому, анімалістична сюжетність в людському одязі позбавлена діалогічності, притаманної розмовності, з вступним люб'язним еквівалентом гуманності. У запитаннях до анімаційного ролика є декілька рубрик, які слід виконати для отримання сертифікату для шкільного «інклюзивно-привітного класу» [1]. Отже, стандартизація відповідей для мотивації учнів пройти спеціальне підтвердження є включеною у певний набір докладної перевірки перегляду мультиплікації. Тому варто зрозуміти наступне: коли кожний дорослий стикався з проблемою не співпадіння дитячої готовності увійти у дорослі проблеми емоційно співчутливого характеру – як слід необумовлено проявляти щирість? Втім, варто надати цитату запитання до учнів: «Чим відрізняється жалість від підтримки?» [1] Конкретика випадків шляхетних вчинків під час війни та теоретичний обсяг психологічного комплексу різних спільних моментів на це запитання відтворять деяку спроможність умовної приблизності відповідального «морально-настановчого узагальнення». Відтак, дітям кіт «Паскаль» відповідає на цей запит із ситуативною оцінкою, як зазначається, суєтного виявлення людської ініціативності. У мультику вказується: «сила жалю – не супер», «цікаво не рятувати, а разом грати» [1]. Мораль у простих фразах повторюється неодноразово: «не жалій, а підтримуй», «перед тим, як допомогти – запитай». При роз'яснювальній роботі слід підвести дитячу аудиторію до роздумів: чим є доброта при безбар'єрній очевидності великої відповідальності першим подати руку до немічності? У дітей запитують: «Як можна допомагати, не образивши іншу людину?» [1]. Цьому треба вчитися. Процес настанови до порозуміння з проблемністю нещасних людей з травмованим світом обмеженості потребує уваги, стриманості, а найголовніше – милосердя. Сердечність щоденно видобувається у скруті важкості, полинового жалю, що не повернути ту фізичну кондицію, яка могла би бути за інших обставин повноцінно неушкодженою.



Проблема підготовки фахівців за доглядом постраждалих осіб функціонально покладається на медичну справу та сферу соціального захисту населення. Залишається відкритим питання про розширення обов'язків працівникам соціальної роботи стосовно проведення анімаційної діяльності для учнівської аудиторії, адже, в свою чергу, у позашкільний час, при сприятливій організації заходів, цю роз'яснювально-анімаційну інтеракцію зможе виконувати вчитель середньої школи з відповідним навантаженням. Звісно, що дітей шкільного віку слід у різний спосіб привчати до уважності, поваги до іншого, готовності до співпереживання сприятливими креативними методами мотиваційного залучення до співчутливого ставлення до людей з обмеженими фізичними можливостями. Проте, учнів слід налаштовувати, що ідея безбар'єрності не є темою для ігрової діяльності на дозвіллі й різноманітної допитливості – це буквальна людяність, яку слід відповідально прищеплювати школярам на реальних моральних прикладах самовідданого цивільного та військового героїчного сенсу.

Висновки. Відповідальні виклики безбар'єрності, у чіткому запиті суспільної спрямованості до моральних наголосів, об'єднуються у настанови педагогічної доцільності, які є особливо важливими для шкільної освіти. Позиції викладення роз'яснювальної роботи спираються на здійснений аналіз процесів вмотивованої соціалізації учнів в умовах дистанційного навчання. У дослідженні залучається конфуціанський метод демонстрації морального зразка до встановлення візуально-роз'яснювальних намірів людяного ставлення до осіб з фізичними ураженнями. Настановча аспектність візуальної інноваційності, яка безпосередньо відноситься до анімаційного способу соціально-креативного донесення чутливої інформації, є відправним спонукальним модусом виховних пошуків вивчення досвіду застосування мультиплікаційних ресурсів, як реально допоміжного супроводу у позашкільній діяльності. Як приклад сучасного звернення до учнівської аудиторії засобами



масової культури, вперше аналізується вітчизняна анімаційна візуалізація до цьогорічного Всеукраїнського тижня безбар'єрності. Відтак, позначений проблемний гатунок розкриває особливості залучення анімаційної діяльності у візуальному здійсненні «креативно-роз'яснювальної експлікації» ідеї безбар'єрності в освітніх процесах.

Список використаних джерел

1. Інформаційна кампанія «Різні Разом: тут і зараз!» в межах Всеукраїнського тижня безбар'єрності. URL: https://drive.google.com/file/d/1liGMccELWWQoAx5E_GxjRVwhbg55PYfe/view (Дата звернення: 26.05.25).
2. «Емоції вщухають, біль – ще ні»: розповів переяславець Сергій Галицький. URL: <https://surl.lu/ybtxf> (Дата звернення: 16.06.25).
3. Як ветерану та ветеранці наважитись звернутися по допомогу. URL: <https://howareu.com/materials/yak-veteranu-ta-veterantsi-navazhytys-zvernutysia-podopomohu> (Дата звернення: 25.05.25).
4. Конфуцій. Бесіди і судження. Київ: Арій, 2023. 224 с.
5. Максимовська Н. Соціально-педагогічна діяльність у сфері дозвілля: анімаційний підхід. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. № 23(1). 2013. С. 186–196.
6. Хриков Є. Педагогічна анімація як форма виховання студентської молоді. *Науковий вісник Донбасу*. № 3. 2011.
7. Ільницька Л. Процес «вмотивованої соціалізації» учнів середнього шкільного віку в умовах дистанційного навчання. *Міжнародна науково-практична конференція «Педагогіка, психологія і методи навчання: міжнародний досвід»*. Рига: «Baltija Publishing», 2021.
8. Мистецтво. 9 клас. Серія «Інтерактивний урок» / Л. Серих, В. Чуркіна, С. Мельник, Г. Макаренко. Харків: «Ранок», 2018. 288 с.

9. Тюття Л., Іванова І. Соціальна робота: теорія і практика. Київ: «Знання», 2008. 574 с.

10. Шахрай В. Технології соціальної роботи. Київ: «Центр навчальної літератури», 2006. 464 с.

УНІВЕРСИТЕТ ЯК ОСВІТНІЙ ОПЕРАТОР У СФЕРІ СОЦІАЛЬНОЇ ІНКЛЮЗІЇ: ЧИННИКИ СОЦІАЛЬНОГО ВПЛИВУ

КОВАЛЬЧУК Галина, доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник Відділу взаємодії університетів та суспільства
Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України
м. Київ, Україна,

ORCID: 0000-0002-8328-1471

Анотація. У дослідженні приділено увагу висвітленню соціально-освітньої ролі Університету (ЗВО) в рамках реалізації «третьої місії» та забезпечення соціальної інклюзії у регіональному і локальному рівнях. Обґрунтовано визначення «освітній оператор» як суб'єкт господарювання (юридична особа, організація, установа чи фізична особа), що здійснює управління і керівництво, інтеграцію, модерацію та координацію взаємодії та синергії інших суб'єктів та структурних елементів освітнього середовища відповідно до заданих цілей освітньої програми». Доведено необхідність координуючої ролі Університету як освітнього оператора в екосистемі «соціально-вразливі групи – територіальна громада – міжнародні проєкти європейської політики соціальної згуртованості».

Ключові слова: університет, «третья місія», соціальна інклюзія, освітньо-соціальне лідерство, соціально-вразливі групи, освітній оператор, міжнародні гуманітарні проєкти.



Abstract. The study focuses on the socio-educational role of the university (HEI) in the framework of the “third mission” and ensuring social inclusion at the regional and local levels. The definition of "educational operator" as a business entity (legal entity, organization, institution or individual) that manages and directs, integrates, moderates and coordinates the interaction and synergy of other entities and structural elements of the educational environment in accordance with the set goals of the educational program is substantiated. The necessity of the coordinating role of the University as an educational operator in the ecosystem “socially vulnerable groups - territorial community - international projects of the European social cohesion policy” is proved.

Keywords: university, “third mission,” social inclusion, educational and social leadership, socially vulnerable groups, “educational operator,” international educational and humanitarian projects.

Вступ. В сучасних умовах суспільного розвитку динамічно підвищується роль і значення освітніх інституцій у забезпеченні соціальної інклюзії та згуртованості спільнот, зокрема, це стосується закладів вищої освіти (зокрема, університетів). Соціальна інклюзія є одним із чинників сучасної конкурентоспроможності на рівні країн (ЄС, Європи), та результатом реалізації соціальних та життєвих прав кожної людини у локальних спільнотах. Включеність, активне громадянство, соціальна вираженість через професію чи фахові навички окремих індивідів забезпечують соціальну згуртованість громад, побудову спільних стратегій соціально-економічного поступу відповідно до Цілей сталого розвитку («2030 Agenda») [7]; [36].

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. За визначенням Світового банку, *соціальна інклюзія* – «Процес покращення умов для участі окремих осіб та груп у житті суспільства» та «Процес покращення здатності, можливостей та гідності людей, які перебувають у невідгідному становищі через свою

ідентичність, брати участь у житті суспільства» (*“The process of improving the terms for individuals and groups to take part in society” and “The process of improving the ability, opportunity, and dignity of people, disadvantaged on the basis of their identity, to take part in society”* (World Bank, 2013)) [39, PP. 3-4]. Соціальна інклюзія, згідно документів ООН, визначена як *процес покращення умов участі в житті суспільства*, особливо для людей, які перебувають у нижчому становищі, за допомогою розширення можливостей, доступу до ресурсів, прав голосу та поваги прав (*«Social inclusion is defined as the process of improving the terms of participation in society, particularly for people who are disadvantaged, through enhancing opportunities, access to resources, voice and respect for rights»*), що відповідає 17 Цілям Сталого Розвитку [36].

Актуальними щодо теми даного дослідження є наукові розвідки і публікації з таких напрямків: соціальний вплив та лідерство закладів вищої освіти у контексті «третьої місії» університету (Оржель О.Ю., Отич О.М., Калашнікова С. А., Литовченко О. та ін.); значення університетів (ЗВО) для регіонального розвитку місцевих спільнот (Балакірева О. М., Левін Р. Я., Ноур А. М.); людський розвиток і соціальний капітал для Цілей сталого розвитку ООН (ЦСР-2030); соціальна інклюзія в процесі здобуття освіти і професійної підготовки педагогів (Найда Ю. М., Ткаченко Л. М.); дослідження різноманітності (*DEI (diversity, equity, inclusion)*) [9]; [13]; [16]; [37]; [38] та інклюзивної освіти [15]; [37]; [38]. Розуміння зазначених проблем і підходів збільшує інструменти і можливості аналізу чинників соціального розвитку місцевих спільнот; соціальних послуг і соціальної роботи з учасниками вразливих груп [18]. Як зазначають Оржель О. Ю., Отич О. М., синергетичне поєднання рівності, різноманітності та інклюзії мають забезпечити динамічний поступ соціального виміру ЄПВО: «Соціальний вимір повинен бути взаємопов'язаним із принципами доступності, рівності, різноманітності та інклюзії в усіх законах, політиках і практиках, що стосуються вищої освіти...»,



«Рівність, різноманітність та інклюзивність повинні відігравати ключову роль у підготовці вчителів передвищої освіти» [9, С. 83]. Інклюзія передбачає створення суспільства, в якому кожен відчуває себе цінним, включеним та має можливість брати активну участь у житті. У вітчизняному науковому дискурсі прийнято, що «Соціальна інклюзія – це процес забезпечення рівного доступу та участі всіх людей у житті суспільства, незалежно від їхніх особливостей, інвалідності, соціального статусу чи інших факторів. Вона передбачає створення умов для реалізації прав кожної людини та її активної участі у всіх сферах життя, включаючи освіту, роботу, медицину, культуру та інші [15].

Зазначимо, що згідно сучасних підходів та концепцій ЮНЕСКО, ООН, ЄС, у цьому процесі мають бути задіяні усі суспільні інституції та члени спільнот і на локальних, і на регіональних рівнях, зокрема й заклади освіти [12]; [28]; [29]; [30]; [36]; [37]; [38]. На нашу думку, саме освітні інструменти і технології безпосередньо створюють можливість реалізації головної ідеї соціальної інклюзії «Суспільство для всіх» [19]. Актуальність цього завдання стає особливо виразною в умовах війни в Україні, суттєвими змінами у системі соціальної стратифікації суспільств і спільнот внаслідок економічних криз та масштабних внутрішніх і зовнішніх міграцій трудових ресурсів, у зв'язку з чим учасники соціально-вразливих груп знаходяться під більшим тиском соціальної ексклюзії та маргіналізації.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Водночас, можемо констатувати, що недостатньо публікацій, які висвітлюють та обґрунтовують дидактичні інструменти освітньо-соціального впливу закладів вищої освіти та *освітнього координування соціальної інклюзії у локальних спільнотах* для розвитку соціальної згуртованості громад.

Формулювання цілей статті. З урахуванням вищезазначених підходів щодо проблеми соціальної інклюзії та соціального виміру вищої освіти, **мета**



статті: висвітлити суть поняття «освітнього оператора» та його необхідності для реалізації соціальної інклюзії у контексті можливостей Університету щодо здійснення «третьої місії» й соціального впливу для освітнього координування інклюзивного локального середовища. Для досягнення мети даного дослідження використано **методи** теоретичного й описового аналізу, інші загальнонаукові методи з опорою на педагогічний досвід автора.

Виклад основного матеріалу. У зв'язку з євроінтеграційним поступом нашої країни та необхідності повоєнного відновлення й забезпечення соціальної згуртованості місцевих громад особливо актуалізуються суспільні потреби забезпечення соціальної інклюзії, розуміння значущості кожного учасника спільноти у спільній справі досягнення соціального розвитку і конкурентоспроможності. Це відповідає і сучасним європейським практикам, адже європейські спільноти стають усе більш різноманітними внаслідок багатьох чинників різних видів мобільності, міжнародної міграції та глобалізації (Dominique Danaou, SAGO Research, 2021) [20]. В Рекомендаціях Ради ЄС від 22 травня 2018 року (2018/C 195/1) «Про просування спільних цінностей, інклюзивної освіти та європейського виміру викладання» (Council Recommendation on *promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching*) [16] наголошується, що визначальну роль у побудові інклюзивних і згуртованих спільнот відіграють освіта і культура, які також підтримують європейську конкурентоспроможність, забезпечують соціальну інтеграцію, надаючи кожному справедливий шанс і рівні можливості досягти успіху, стати активними і критично свідомими громадянами із розумінням європейської ідентичності, здатними позитивно взаємодіяти зі своїми ровесниками з різних шарів суспільства, боротися з усіма формами соціальної дискримінації. Це має особливо важливе значення в нинішні часи глобальних соціально-економічних криз і воєнних конфліктів. Крім того, значний тиск на соціальні відносини в спільнотах і розбалансування процесів



соціальної інклюзії-ексклюзії здійснюють такі явища як обмеження доступності освіти, маркетизація, комерціалізація і приватизація освіти, яка перестає бути фундаментальним соціальним правом і перетворюється на ринковий товар (ETUCE, 2019; Dahlstedt, M., & Fejes, A. (ed), 2019; EI, 2014) [17]; [20]. Це суттєво впливає на формування суспільного оптимізму, локальних економічних ініціатив, якість роботи педагогів, і загалом спричиняє зниження якості результатів навчання, а отже й якості кваліфікованих трудових ресурсів, що потребує наступних освітніх заходів для «вирівнювання» їх відповідності запитам ринку праці. Застосування ринкових механізмів до надання освіти супроводжується конкуренцією, призводить до зростання сегрегації та маргіналізації здобувачів освіти, посилення соціальної нерівності в освіті. Згідно Моніторингу якості навчання та професійної освіти за 2019 рік, не менше 10% здобувачів мають спеціальні потреби, не менше 10% - не є носіями мови країни проживання, не менше 1% - є біженцями, не менше 30% - вихідці з соціально та економічно вразливих груп населення. Ці відмінності можуть стати предикторами різних видів маргіналізації та соціальної дискримінації [20]. У Копенгагенській декларації (1995 року) [7] вказується, що на той час у світі налічували близько 1 млрд. людей з інвалідністю. Це підтверджує необхідність освітнього сприяння соціальній інклюзії: «соціальний вимір охоплює створення інклюзивного середовища у вищій освіті, що плекає рівність і різноманітність та реагує на потреби місцевих громад» [9]; [13].

Особливе значення для реалізації завдань та концепцій «Освіта для всіх» та політики соціальної інклюзії та соціальної згуртованості має діяльність університетів (закладів вищої освіти), які здійснюють освітню, науково-дослідну і соціально-орієнтовану діяльність («третя місія»). Соціальний складник у діяльності університету набуває дедалі більшої актуальності в умовах сучасного динамічного та нестійкого суспільства, зростає роль соціальної відповідальності як інструменту розвитку місцевих громад та

«соціальний вимір» ЗВО, який є частиною його інституційної стратегії (Калашнікова С., Литовченко О., 2022) [3]. Тобто, саме у процесі вищої освіти здійснюється не тільки формування компетентностей, але й здатності її соціальної/суспільної імплементації та професійної реалізації в сучасних умовах. Зокрема, у дослідженнях О. Балакіревої, Д. Дмитрука, Р. Левіна, А. Ноура висвітлено, що в часи змін (особливо, воєнного часу) зберігається ціннісне ставлення до освіти загалом – майже 92% українців вважають, що необхідно мати добру освіту, вона має самоцінність адже заснована на гуманістичному світогляді, як умови сталості, справедливості та гармонійного співіснування людей. Також відзначається зв'язок між очікуваними результатами освіти і можливостей реалізації своєї праці [1]; [2].

Доступ до освіти і можливостей навчання визнаний вагомим чинником для повоєнного розвитку в нашій країні, інклюзивного відновлення спільнот, сімей. У «Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні» (2021) підкреслюється, що держава і суспільство розглядають освіту як провідний соціальний інститут, на який покладено головну відповідальність за інноваційний розвиток людини, формування конкурентоспроможного людського капіталу, зрештою – успішного майбутнього української нації [8].

Важливим напрямком у формуванні інклюзивного середовища є робота з представниками соціально-вразливих і малопредставлених груп. Про це йдеться й у документах ЄС. Зокрема, у стратегії розвитку ЄС 2024-2029 (Strategic agenda 2024-2029) [34], яка була узгоджена 27 червня 2024 року на засіданні Європейської Ради у Брюсселі, було визначено пріоритети ЄС і стратегічні напрямки роботи інститутів ЄС на найближчі 5 років в умовах швидко змінюваного світового ландшафту і зростаючої нестабільності, для того, щоб зробити Європу більш суверенною і краще підготовленою для вирішення нагальних і майбутніх проблем. «Повістка дня 2024-2029» (Strategic agenda 2024-2029) структурована навколо трьох основ суспільного розвитку:

-
- 1) Вільна і демократична Європа;
 - 2) Сильна і безпечна Європа;
 - 3) Процвітаюча і конкурентоспроможна Європа.

Для реалізації що найпершого напрямку визначено заходи щодо: забезпечення таких цінностей, як повага до людської гідності, свобода, демократія, рівність, верховенство закону та повага до прав людини, включаючи права осіб, що належать до меншин, що є головною силою ЄС, а також його компасом як всередині ЄС, так і в усьому світі. Цінності також є основою сильного, процвітаючого і демократичного союзу громадян; дотримання Статуту ООН та сприяння світу справедливості й стабільності; роботи над реформованою та інклюзивною багатосторонньою системою. Ці зусилля мають особливе значення у сфері освіти, що є базовим правом людини і суспільним благом, яке має бути доступно кожному, незалежно від соціальних відмінностей, гендеру, сексуальної орієнтації, здібностей та освітніх потреб, економічного статусу, етнічного походження, мови, віросповідання, статусу біженця та громадянства учня тощо. В рекомендаціях ЮНЕСКО головна ідея проста і зрозуміла: *«кожен учень важливий і важливий однаково»* [19]; [30].

У багатьох дослідженнях і документах ЄС та ООН представлено характеристики і структура учасників соціально-вразливих груп. Зокрема, цільовими групами у Додатку до Римського комюніке (2020) виступають такі три категорії студентів [13]: *недостатньо представлені студенти, незахищені студенти, вразливі студенти*.

Згідно національного законодавства до соціально вразливих груп і категорій населення (вразливих осіб/сімей, які мають найвищий ризик потрапляння у складні життєві обставини через вплив несприятливих зовнішніх та/або внутрішніх чинників) належать [14]:

- 1) сім'ї, у яких дітей відібрано у батьків без позбавлення їх батьківських прав;



- 2) сім'ї, де триває процес розлучення батьків і вирішується спір між матір'ю та батьком щодо визначення місця проживання дітей, участі батьків у їх вихованні;
- 3) сім'ї з дітьми, в яких тривала хвороба батьків перешкоджає їм виконувати свої батьківські обов'язки;
- 4) сім'ї, у яких виховуються діти з інвалідністю, та сім'ї з дітьми, у яких батьки мають інвалідність;
- 5) сім'ї, у яких батьків поновлено в батьківських правах;
- 6) сім'ї з дітьми, де батьки є трудовими мігрантами;
- 7) малозабезпечені сім'ї з дітьми;
- 8) сім'ї, діти з яких перебувають у закладах інституційного догляду та виховання;
- 9) сім'ї, дітей з яких влаштовано в сім'ю патронатного вихователя;
- 10) сім'ї, у яких діти систематично самовільно залишають місце проживання;
- 11) сім'ї, у яких діти систематично без поважних причин не відвідують заклади освіти;
- 12) жінки, які виявили намір відмовитися від новонародженої дитини;
- 13) неповнолітні одинокі матері (батьки);
- 14) діти, які перебувають на вихованні в сім'ях опікунів, піклувальників, прийомних сім'ях, дитячих будинках сімейного типу;
- 15) особи з числа дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування;
- 16) особи з особливими освітніми потребами;
- 17) внутрішньо переміщені особи;
- 18) повнолітні недієздатні особи (у разі відсутності в них опікуна);
- 19) особи, звільнені з місць позбавлення волі;



20) особи, які захищали незалежність, суверенітет та територіальну цілісність України і брали безпосередню участь в антитерористичній операції, забезпеченні її проведення чи у здійсненні заходів із забезпечення національної безпеки і оборони, члени сімей загиблих (померлих) ветеранів (війни), Захисників і Захисниць України;

21) особи, які проживають на тимчасово окупованій території України та періодично перебувають на території України, на яких органи державної влади здійснюють свої повноваження в повному обсязі, незалежно від наявності або відсутності довідки про взяття на облік ВПО;

22) особи, стосовно яких встановлено факт позбавлення особистої свободи внаслідок збройної агресії проти України.

Тут поняття «складні життєві обставини» означає - обставини, що негативно впливають на життя, стан здоров'я та розвиток особи, функціонування сім'ї, які особа/сім'я не може подолати самотійно.

У законодавстві вказані чинники, що зумовлюють складні життєві обставини:

- а) похилий вік;
- б) часткова або повна втрата рухової активності, пам'яті;
- в) невиліковні хвороби, хвороби, що потребують тривалого лікування;
- г) психічні та поведінкові розлади, у тому числі внаслідок вживання психоактивних речовин;
- г) інвалідність;
- д) бездомність;
- е) безробіття;
- є) малозабезпеченість особи;
- ж) поведінкові розлади у дітей через розлучення батьків;
- з) ухилення батьками або особами, які їх замінюють, від виконання своїх обов'язків із виховання дитини;



и) втрата соціальних зв'язків, у тому числі під час перебування в місцях позбавлення волі;

і) жорстоке поводження з дитиною;

ї) насильство за ознакою статі;

й) домашнє насильство;

к) потрапляння в ситуацію торгівлі людьми;

л) шкода, завдана пожежею, стихійним лихом, катастрофою, воєнними (бойовими) діями, терористичним актом, збройним конфліктом, у тому числі тимчасовою окупацією, сексуальним насильством, пов'язаним із збройною агресією Російської Федерації проти України, примусовим переміщенням або депортацією, вимушеним внутрішнім переміщенням, позбавленням особистої свободи внаслідок збройної агресії проти України.

До основних цілей надання соціальних послуг Закон відносить такі: 1) профілактика складних життєвих обставин; 2) подолання складних життєвих обставин; 3) мінімізація негативних наслідків складних життєвих обставин. Вказані цілі є важливою складовою соціального розвитку кожної людини і мають переважно соціально-психологічний зміст з освітнім компонентом.

З наведених даних очевидно, що складні й різноманітні спільноти вимагають широких і цілеспрямованих зусиль щодо запобігання усім проявам соціальної дискримінації для підвищення рівності, соціальної згуртованості й соціальної інклюзії. Також, із представленого переліку і практики реалізації положень законодавства про соціальну інклюзію вбачається, що тут присутній надзвичайно широкий суб'єктний склад учасників соціально-вразливих груп, а реалізацією їх соціальних прав займаються різні державні та муніципальні інституції. Єдиними суспільними платформами (віртуальними і реальними), де відбувається взаємодія усіх членів спільнот – це є освітні установи і заклади. Звідси роль і значення ЗВО/університетів для соціального впливу, забезпечення соціальної інклюзії та згуртованості локальних спільнот.



Отже, роль системи освіти полягає в тому, щоб надавати індивідуумам відповідну освіту для активної участі в житті своїх спільнот, у формуванні й підтриманні швидкозмінних громад і культур, з тим, щоб кожен отримував рівні можливості для навчання, незалежно від місця проживання, віку, гендеру, освіти, походження, економічного становища і статусу (ETUCE 2020). Відповідно, інклюзивну освіту потрібно розглядати, як частину більш широкої мети щодо створення інклюзивного суспільства та забезпечення соціальних прав людей, зокрема, права на розвиток. Це передбачає і роботу з самими чинниками, які перешкоджають участі в житті громад і навчанні тих, хто вразливий і підданий маргіналізації [20].

Заходи і проєкти щодо соціальної інклюзії та соціальної згуртованості у структурі управління ЄС здійснюються на наднаціональних, країнних, регіональних і локальних (місцевих спільнот) рівнях, зокрема, існуючими інструментами Євросоюзу, Erasmus+, Європейськими структурними та інвестиційними фондами, Creative Europe, Europe for Citizens, Програмою прав, рівності та громадянства, Європейським корпусом солідарності, Horizon 2020, а також керівництвом та експертизою Європейського агентства з особливих потреб та інклюзивної освіти (EASNIE) [22]. Вказане Європейське агентство зі спеціальних потреб та інклюзивної освіти – це незалежна організація, яка створена у 1996 році та є платформою взаємодії та агентом змін для міністерств освіти країн її учасників, яких налічується 31 країна та окремі спільноти. Організація діє за принципом *«Для всіх означає для всіх»*, й відповідає на потреби в наявності постійної системної структури для європейської співпраці в галузі спеціальних потреб та інклюзивної освіти.

Серед галузевих інструментів у зазначені сфері: профспілкові організації освітян (European Trade Union Committee for Education/ETUCE [20]), галузеві асоціації роботодавців, окремі спільноти, міжнародні організації, фонди, НПО, університети й окремі представники. Наприклад, в Програмі «Horizon Europe -



Work Programme 2023-2025. Culture, Creativity and Inclusive Society» [25] виокремлений такий *Напрямок* (Призначення): «Дослідження для соціальних та економічних трансформацій»: передбачає з поміж інших, різноманітні заходи і проєктні пропозиції для розвитку культурної обізнаності та самовираження – серед ключових компетенцій для навчання впродовж життя, що мають цінність самі по собі. Вони також використовуються для розвитку креативності, інновацій, критичного та дизайнерського мислення, комунікації, співпраці та міжкультурних навичок, а також, у ширшому сенсі, для інклюзивних систем освіти та навчання, демократії та громадянської активності. Важливими є також навички соціального діалогу, партнерства і колаборації для побудови інклюзивного суспільства. Підкреслюється роль соціальної економіки у вирішенні проблеми соціальної ізоляції, забезпеченні якісних робочих місць та більшій соціальній стійкості, сприянні рівним можливостям та соціально-економічній інтеграції груп населення, що перебувають у неблагополучному становищі (включаючи людей з інвалідністю), цим самим, допомагаючи впровадженню Плану дій Соціальної економіки (Social Economy Action Plan, 2021) та основних цілей до 2030 року [33].

Важливе значення для соціальних трансформацій у сфері розвитку інклюзивного середовища мають наукові гуманітарні дослідження. Так, наприклад, 20 травня 2025 була опублікована інформація, що Європейська комісія виділить додаткових €10 млн на ініціативу MSCA4Ukraine, яку фінансує Marie Skłodowska-Curie Actions (MSCA) у рамках Horizon Europe на 2025 рік [26]. З моменту свого створення програма MSCA4Ukraine з бюджетом у 35 мільйонів євро підтримала 173 переміщених дослідників з України. Додатковий бюджет дозволить організації чи консорціуму відібрати докторантів та дослідників-постдоків з України, які зможуть продовжити свою роботу в академічних колах, на підприємствах, у дослідницьких центрах і державних установах ЄС та країн, асоційованих із Horizon Europe. Також є проєкт «MSCA



& Citizens», що наближає науку до спільнот, за допомогою заходів European Researchers' Night и Researchers at Schools. Разом вони пов'язують дослідників зі школами і громадськістю, дають можливість «зазирнути» за двері університетів, чи провідних лабораторій. Ініціатива підвищує обізнаність про важливість досліджень та інновацій, їх переваги для нашого життя. Бюджет конкурсу MSCA & Citizens 2025 становить 16,3 млн євро, прийом заявок з 17 червня 2025 до 22 жовтня 2025 року [26]. Значення освітніх ініціатив у рамках політики згуртованості можна також підтвердити кількістю й обсягами грантових пропозицій для українців від ЄС (House of Europe) та проєктів Еразмус+ (2025-2027 рр.), яких є десятки. Безпосередня реалізація названих та багатьох інших міжнародних гуманітарних проєктів здійснюється за участю наукових та освітніх установ, закладів освіти різних рівнів та бенефіціарів і стейкхолдерів суспільного розвитку. Щодо значення університетів для регіонального та місцевого соціально-економічного розвитку здійснено тисячі досліджень у багатьох країнах світу, та обґрунтовано однозначний висновок: університети є драйверами суспільного прогресу, мають чи не найбільшу довіру серед населення і володіють різноманітними інструментами соціального (соціально-освітнього) лідерства, забезпечують соціальний вплив, реалізацію політики соціальної згуртованості в освітніх та соціальних аспектах, що передбачають і досягнення освітніх цілей (навчання, виховання і розвиток) у процесі взаємодії та впливу, і сприяння соціальним цілям (інклюзивна згуртованість спільнот, розвиток співпраці, колективної творчості й кооперації, створення позитивної мотивації особистісного та колективного зростання, покращення умов праці й життя тощо), сприяння розвитку благополуччя й соціальної інклюзії згідно з концепцією «Суспільство для всіх» [4]; [6]; [10]; [16]; [19]; [22]; [32]. Друкер, Дж. (2015) дослідник регіонального впливу університетів у США, зазначає досить великий територіальний вплив на місцевий розвиток за рахунок загальної політики університету і розвитку підприємницької ініціативи [18].



Просторовий (територіальний) вплив сягає до 60 миль (97 кілометрів). Виявлено приріст кількості населення, освітнього рівня і показників ВВП у сфері впливу університету, порівняно із загальними тенденціями в країні та регіоні. Виключенням є великі міста, де висока економічна активність подавляє вклад місцевих університетів. Дослідники Родригес-Посе, А. і Ван, Х. (2025), досліджуючи вплив університетів у Швеції, роблять припущення про основні соціальні чинники покращення людського капіталу, підвищення індивідуальної продуктивності й зайнятості, що є основою довгострокового економічного зростання [31]. Університети в Україні також виконують особливу роль для здійснення соціальних завдань. За даними соціологічних опитувань наші співвітчизники віддають свою довіру саме університетам, порівняно з іншими соціальними інститутами (понад 53%) [1], при цьому важливо, що загальний рівень довіри до університетів знизився, порівняно з 2017 роком (з 59%). Однак, і тепер, у воєнні часи, університети залишаються провідником поступу, оскільки їх діяльність пов'язана із конструюванням образу майбутнього на різних рівнях: і на особистісному персоналізованому рівні окремих здобувачів, і на найвищих рівнях розробки стратегій розвитку громад чи територій.

Серед нових напрямків реалізації «третьої місії» університетів є ініціативи ЮНЕСКО щодо посилення ролі академічних кіл у просуванні прав дітей та дослідження систем інклюзивної освіти і принципів їх упровадження, а також співпраці між секторами і використання фахівців у закладах загальної освіти. Так, 6-7 червня 2025 року в Греції пройшла конференція EASNIE, ЮНЕСКО за участю понад 100 представників університетів і міжнародних організацій з 17 країн. Директор EASNIE наголосив на необхідності академічних досліджень у таких важливих галузях як використання штучного інтелекту в освіті, мультикультуральність, забезпечення якості навчання в інклюзивній освіті, доступ всіх дітей до якісної інклюзивної освіти, розвитку центрів з прав дитини,



боротьби з соціальною дискримінацією, включення прав дитини в університетські курси тощо [35].

З урахуванням вищезазначених та багатьох інших чинників і досліджень, на нашу думку, Університет має наукові ресурси і соціальний капітал, щоб виступати свого роду «*освітнім оператором*» також у сфері соціальної інклюзії (*social inclusion*) та соціальної згуртованості (*social cohesion*). Термін «освітній оператор» (*educational operator* – англ.) – визначено в даному разі на основі термінології з ІТ-сфери у розумінні «певного суб'єкта, що має відповідні функції щодо координації та модерації, цілі й ресурси для їх реалізації, регулює активність інших учасників, визначає і призначає результати, забезпечує їх функціональне вираження через певний синтаксис (методи, конструктори, властивості, методології, властивості, індексатори, правильні структури, ітерації тощо)». В ІТ-галузі *оператор* (як математичне поняття) є глобальний та локальний; всі види операторів мають властивості, притаманні тільки їхньому виду і функціям. Щодо освітньої сфери поняття «освітній оператор» (*educational operator* - від *operātiō* «*справа, дія, вплив*»,) використовуємо як: «освітній суб'єкт господарювання (юридична особа, організація, установа чи фізична особа), що здійснює управління і керівництво, інтеграцію, модерацію та координацію взаємодії та синергії інших суб'єктів та структурних елементів освітнього середовища відповідно до заданих цілей освітньої програми». Для прикладу, як найбільший приватний освітній оператор декларує себе міжнародна шкільна мережа GEMS, як школа досліджень та інновацій («*GEMS Education: World Class Schools for All Ages*»), що охоплює 52 заклади освіти у різних країнах світу, володіє, управляє і регулює школи у різних країнах [22]. Створена як глобальний центр освітніх досліджень, школа приділяє першочергову увагу добробуту, щастю та ціннісно-орієнтованій освіті, надаючи учням можливість цілісного зростання та інновацій. Заявлена мета у GEMS Education – зробити якісну освіту доступною для кожного учня. На основі



невеликого інтернет-ревію також виявлено, що на багатьох європейських ресурсах з вакансій наявні чимало пропозицій із посад *educational operator* у закладах освіти і бізнесових і підприємницьких структурах, до обов'язків яких входять подібні функції: координація, модерація та полегшення взаємодії суб'єктів локального середовища в рамках навчальних програм і завдань. Для координаційної діяльності ЗВО у розвитку інклюзивного середовища слугуватимуть і, наприклад, відкриті інклюзивні освітні майданчики (відкриті тренінги, відкриті ігри, як знаннєві оператори, в рамках окремих галузей знань чи предметів) чи портали за прикладом eTwinning – спільноти для шкіл під егідою Єврокомісії, це онлайн-простір, де школи можуть співпрацювати. eTwinning надає безпечну і безоплатну платформу для педагогів та учнів з усієї Європи для спільної роботи над проєктами, обговорень в онлайн-групах і розвитку професійних навичок. eTwinning – це частина програми ЄС в області освіти, навчання і молоді Erasmus+ [21].

Таким чином, сучасна вища освіта через свій соціально-орієнтований вплив, підготовку конкурентоспроможних фахівців та «вирівнювання» кваліфікаційної структури трудових ресурсів є однією найважливіших умов господарського та соціального зростання суспільства, забезпечення соціального розвитку інклюзивного середовища.

Висновки. В сучасних умовах суспільних трансформацій та необхідності повоєнного відновлення нашої країни зростає роль освіти, як предиктора людського і соціального капіталу, формування інклюзивного середовища і згуртованості локальних спільнот. При цьому, заклади вищої освіти (університети) як екстериторіальні агенти змін відіграють важливу роль для сталого розвитку й відновлення у галузевому та регіональному аспектах. Університет виступає як один із головних драйверів інновацій через інструменти соціального впливу, «вирівнювання» трудових ресурсів за кваліфікаційним складом, через діяльність щодо розширення знань,



методологію, методи і технології соціальної та галузевої діяльності, гуманітарні проекти, соціальні акції та волонтерство, «виращування» талантів серед підростаючого покоління молоді. Такі освітньо-практичні ініціативи знаходять свою підтримку різного роду на всіх рівнях – від територіальних громад до нормативного та проєктного забезпечення на рівнях ЮНЕСКО та ЄС.

Подальші дослідження у сфері соціальної інклюзії доцільно продовжувати в аспекті підготовки викладачів до реалізації соціальної інклюзії у навчальному процесі та професійній підготовці майбутніх фахівців з економіки та підприємництва; розвитку самоефективності викладачів, що детермінує їх ставлення до соціальної інклюзії; поєднання соціального й академічного навчання, розвитку інклюзивного мислення здобувачів освіти; включення змістового компонента щодо соціальної інклюзії до структури професійного навчання майбутніх фахівців з економіки та бізнесу.

Список використаних джерел

1. Балакірева О. М., Левін Р. Я., Ноур А. М. Цінності освіти і праці як передумови сталого розвитку українського суспільства. *Український соціум*. № 3. 2012. С. 7-30. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Usoc_2012_3_3. (дата звернення : 25.06.2025)
2. Балакірева О. М., Дмитрук Д. А. Війна в Україні : сприйняття населенням та її вплив на якість життя. *Український соціум*. № 1 (80). 2022. С. 116–122.
3. Калашнікова С., Литовченко О. Аналіз провідного вітчизняного досвіду реалізації соціальної відповідальності університету як інструмент розвитку місцевої громади у мирний час та в умовах війни. *Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо реалізації соціальної відповідальності університетів під час конфліктів, воєнних дій та повоєнного відновлення : аналітичні матеріали* / Є. Балджи, І. Власова, С. Калашнікова, та

ін.; за ред. С. Калашнікової та О. Оржель. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України. 2022, С. 30-61. DOI: <https://doi.org/10.31874/978-617-7644-56-8-2022>

4. Ковальчук Г. О. Неперервна освіта як чинник управління інноваційним розвитком територіальних громад у транзитивний період в Україні. Theoretical and applied aspects of sustainable development of Ukrainian regions : scientific monograph. Volume 1. Riga, Latvia : Baltija Publishing. 2025, 668 p. (p. 446-484). DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-539-6-20>

5. Ковальчук Г. О., Табачна К. О. Професійна самореалізація молоді в умовах війни. *80-а наукова конференція професорсько-викладацького складу, аспірантів, студентів та співробітників відокремлених структурних підрозділів університету*. Національний транспортний університет 15-17 травня 2024 року : Тези доповідей. Київ : НТУ, 2024. С. 751-752. URL : <https://drive.google.com/file/d/1odaJKbzcuoSaHvSIT9RqGm9nWn2Ps-lR/view>

6. Ковальчук, Г. Соціальне лідерство університету в реалізації соціальної інклюзії та згуртованості громад. *Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство»*, 19, 2025. С. 61-77. DOI: <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2025-19-61-77>

7. Копенгагенська декларація про соціальний розвиток. Декларація № 995_505 від 01.01.1995. URL: https://zakononline.com.ua/documents/show/160200__160200

8. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні: монографія / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І.Луговий (заст. голови), О. М.Топузов (заст. голови)]; за заг.ред. В. Г.Кременя. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2021. 384 с. Бібліогр.: с. 21. (До 30-річчя незалежності України). DOI: <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua>

9. Оржель О. Ю., Отич О. М. Соціальний вимір ЄПВО як стратегія посилення інклюзивності вищої освіти. *Вища освіта*. № 2 (215), 2024. С. 79-87. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-2\(215\)-79-87](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-2(215)-79-87)



10. Освіта для всіх? КОМПАС : *Посібник з освіти в галузі прав людини за участі молоді*. Рада Європи. 2002. С. 226-227.
11. Отич О. М. Аксіосфера гуманістичної педагогіки. *Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник* [за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало]. Київ-Ченстохова, Вип.12. 2010. С. 173-180.
12. Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року. 11 MAY 2018. URL : <https://www.undp.org/uk/ukraine/publications/peretvorennya-nashoho-svitu-poryadok-dennyu-u-sferi-staloho-rozvytku-do-2030-roku>
13. Принципи та рекомендації щодо зміцнення соціального виміру вищої освіти у ЄПВО. Додаток II до Римського комюніке 2020. URL: <https://erasmusplus.org.ua/news/ pereklad-materialiv-ministerskoyi-konferencziyi-z-pytanrozvytku-bolonskogo-proczesu-19-11-2020-m-rym-on-line/>
14. Соціальна підтримка і соціальні послуги. [Електронний ресурс]. URL:<https://koda.gov.ua/gromadskosti/gumanitarna-polityka/soczialna-pidtrymka/soczialni-poslугy/>
15. Стандарти громадсько-активної школи: соціальна інклюзія : навчально-методичний посібник . Найда Ю. М., Ткаченко Л. М. Під заг. ред. Даниленко Л. І. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. 68 с.
16. Council Recommendation on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching URL : [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=EN)
17. Dahlstedt M., & Fejes A. (Eds.). Neoliberalism and Market Forces in Education: Lessons from Sweden (1st ed.). *Routledge*. 2019. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429470530>



18. Drucker J. Reconsidering the Regional Economic Development Impacts of Higher Education Institutions in the United States. *Regional Studies*, 50(7), 2015. P. 1185–1202. DOI: <https://doi.org/10.1080/00343404.2014.986083>
19. Education for All (EFA). 2012. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217542>
20. ETUCE. Country Reports in the education and training field. Retrieved from <https://surl.li/cbrbzy>.
21. eTwinning. European School Education Platform. Retrieved from <https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning>
22. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE) Retrieved from <https://www.european-agency.org/>
23. Glowach T. A systematic review of systems leadership in education: taking a social justice lens. *International Journal of Leadership in Education*. 2025, P. 1–18. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603124.2025.2481060>
24. Harrison J., & Turok, I. Universities, knowledge and regional development. *Regional Studies*. 51(7), 2017 P. 977–981. DOI: <https://doi.org/10.1080/00343404.2017.1328189>
25. Horizon Europe - Work Programme 2023-2025. Culture, Creativity and Inclusive Society» Retrieved from <https://surl.li/hymytx>
26. Iachini A. L., Cross, T. P., & Freedman, D. A. *Leadership in Social Work Education and the Social Change Model of Leadership*. Social Work Education. 34(6), 2015. P. 650–665. DOI: <https://doi.org/10.1080/02615479.2015.1025738>
27. Marie Skłodowska-Curie Actions (MSCA). URL: <https://marie-sklodowska-curie-actions.ec.europa.eu/>
28. OECD. Review education policies 2024. Retrieved from <https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=42869&filter=all>



29. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). 2007. *Higher education and regions: Globally competitive, locally engaged*. Paris: OECD. Retrieved from <https://surl.li/vkxijr>
30. Policy guidelines on inclusion in education. Unesco 2009 ED-2009/WS/31. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>
31. Rodríguez-Pose, A., & Wang, H. (2025). The local economic impact of the Swedish higher education system. *Regional Studies*, 59(1). DOI: <https://doi.org/10.1080/00343404.2025.2462712>
32. Slater, C., Antúnez, S., & Silva, P. Social Justice Leadership in Spanish Schools: Researcher Perspectives. *Leadership and Policy in Schools.*, 20(1), 2021. P. 111-126. DOI: <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1838553>
33. Social Economy Action Plan 2021. URL: https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/policies-and-activities/eu-employment-policies/social-economy-and-inclusive-entrepreneurship/social-economy-action-plan_
34. Strategic agenda 2024-2029. Retrieved from <https://www.consilium.europa.eu/en/european-council/strategic-agenda-2024-2029/>
35. The role of academia in promoting children's rights: conference in Greece. Retrieved from <https://www.european-agency.org/news/academia-childrens-rights-conference>).
36. The Sustainable Development Goals 2015. 17 Goals to Transform Our World. Retrieved from <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>
37. UN. Retrieved from <https://news.un.org/en/story/2024/06/1150956>
38. UNESCO 2024/5. GEM report: Leadership in education: lead for learning). Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391755>
39. World Social Report 2025: A New Policy Consensus to Accelerate Social Progress. Retrieved from <https://desapublications.un.org/publications/world-social-report-2025-new-policy-consensus-accelerate-social-progress>

Розділ III.

Кроссекторальне партнерство: громада, освіта, бізнес

Сучасні трансформаційні процеси, які відбуваються в соціально-економічних, культурних та управлінських системах, ставлять перед суспільством нові вимоги щодо формування ефективних моделей взаємодії між ключовими секторами розвитку. Умови глобалізації, цифровізації та зміни парадигм управління спричинили зростання складності суспільних викликів, вирішення яких неможливе в межах окремого сектора. У цьому контексті кроссекторальне партнерство постає не лише як інноваційний інструмент соціальної співпраці, але й як стратегічний механізм забезпечення сталого розвитку громад, підвищення якості освіти та формування економічно конкурентоспроможного бізнес-середовища.

Партнерська взаємодія громади, освітніх інституцій та бізнесу ґрунтується на ідеї синергії ресурсів, де кожен із секторів привносить у спільний простір власні компетенції, управлінські підходи, цінності та інституційні можливості. Освітній сектор забезпечує генерацію знань, розвиток людського капіталу та формування компетентностей майбутніх фахівців. Громада виступає носієм соціальних потреб, запитів і локальних стратегій розвитку. Бізнес представляє економічні інтереси, інноваційні рішення, технологічні ресурси та здатність до реалізації проєктів із високим потенціалом впровадження. Поєднання цих потенціалів створює нову якість управління розвитком, що неможлива при ізольованому функціонуванні кожної сфери.

Зростає усвідомлення того, що реальні суспільні проблеми – нерівність можливостей, обмеженість ресурсів, потреба в модернізації освіти, підвищення конкурентоздатності молоді на ринку праці – мають комплексний характер і потребують колективного реагування. Саме тому у світовій і європейській практиці набувають поширення моделі public-private-community partnership, community-driven development та підходи, засновані на концепціях «потрійної



спіралі» (triple helix) й «квадрупольної спіралі» (quadruple helix). Вітчизняний контекст також формує стійкий запит на механізми, здатні інтегрувати інтереси громади, освіти та бізнесу в єдиний вектор регіонального й національного розвитку.

Усе це обумовлює потребу в системному дослідженні кроссекторального партнерства як цілісного соціально-освітнього феномену, що охоплює нормативно-правові засади, організаційні моделі, інституційні практики та соціально-педагогічні технології взаємодії. Аналіз мотивів, очікувань, ризиків і користь для кожного сектора дозволяє не лише описати існуючі практики, але й окреслити нові перспективи – від розвитку освітніх хабів і дуальної освіти до розбудови інноваційних екосистем, соціального підприємництва та корпоративної соціальної відповідальності.

Таким чином, цей розділ спрямований на комплексне розкриття теоретичних і практичних засад кроссекторального партнерства, визначення його принципів, інструментів та моделей, а також на аналіз потенціалу взаємодії громади, освіти та бізнесу як інтегрованого ресурсу суспільного поступу. Особлива увага приділяється питанням узгодження інтересів сторін, формуванню довіри, розбудові спільних програм і проєктів, оцінюванню їхнього впливу на освітній, соціальний та економічний розвиток. Розгляд цих аспектів дає можливість окреслити не лише сучасну картину партнерської співпраці в Україні, але й окремі стратегічні орієнтири для її подальшого вдосконалення.

У контексті повномасштабної російської агресії проти України кроссекторальне партнерство набуває особливої ваги як механізм консолідації соціальних, інтелектуальних та економічних ресурсів для забезпечення життєстійкості громад та освітніх інституцій. Війна актуалізувала потребу у швидкій адаптації системи освіти до нових безпекових, психологічних і соціальних викликів, що унеможлиблюється без залучення бізнесу, органів



місцевого самоврядування, громадських організацій та волонтерських спільнот. Саме взаємодія цих секторів забезпечує створення укриттів та безпечних освітніх просторів, розгортання цифрових платформ навчання, підтримку внутрішньо переміщених здобувачів освіти, реалізацію програм ментального здоров'я, а також розвиток ініціатив зі зміцнення кадрового потенціалу. Водночас бізнес і громади, стикаючись із власними втратами та економічними ризиками, дедалі активніше інтегруються в освітній процес, формуючи запит на компетентності, необхідні для відбудови країни: від інженерних і технологічних до управлінських, соціальних та підприємницьких. У результаті кроссекторальне партнерство набуває стратегічного змісту – не лише як модель співпраці, а як інструмент спільної обороноздатності, стійкості та післявоєнного розвитку, що зміцнює соціальну єдність та забезпечує відновлення держави на засадах інноваційності, відповідальності та солідарності.

*Андрій Єрмоленко, кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри освіти дорослих та цифрових технологій
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України*

КРОССЕКТОРАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО ЯК ІНСТРУМЕНТ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ: ВЗАЄМОДІЯ ОСВІТИ, ГРОМАДИ ТА БІЗНЕСУ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ПОВОЄННОЇ ВІДБУДОВИ УКРАЇНИ

ЄРМОЛЕНКО Андрій, кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри освіти дорослих та цифрових технологій ННІМП
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

м. Київ, Україна

ORCID: 0000-0003-3048-7844

Анотація. У статті досліджується роль кроссекторального партнерства між освітою, бізнесом і територіальними громадами як ключового інструменту розвитку людського капіталу в умовах воєнно-політичної нестабільності та



післявоєнної відбудови України. Проаналізовано теоретичні підходи до міжсекторальної взаємодії, окреслено еволюцію форм партнерств і їхній освітній вимір. Особливу увагу приділено гнучким освітнім траєкторіям, академічно-бізнесовим кластерам, механізмам спільного інвестування та інструментам моніторингу якості програм. Обґрунтовано, що кроссекторальні партнерства виступають системним чинником підвищення стійкості освіти, прискорення працевлаштування та соціально-економічної реінтеграції в період відновлення країни.

Ключові слова: кроссекторальне партнерство; міжсекторальна взаємодія; розвиток людського капіталу; професійний розвиток; гнучкі освітні траєкторії; академічно-бізнесові кластери; післявоєнна відбудова; якість освіти.

Abstract. The article examines the role of cross-sectoral partnerships between education, business, and territorial communities as a key instrument for human capital development in the context of wartime challenges and post-war recovery in Ukraine. The study analyzes theoretical approaches to intersectoral cooperation and outlines the evolution of partnership models with a particular focus on their educational dimension. Special attention is paid to flexible learning pathways, including micro-credentials and modular programs, academic-business clusters, mechanisms of joint investment in human capital, and tools for quality monitoring of educational programs. The paper substantiates that cross-sectoral partnerships serve as a systemic factor in enhancing the resilience of the education system, accelerating employment, and supporting socio-economic reintegration during the post-war reconstruction period.

Keywords: cross-sectoral partnership; intersectoral cooperation; human capital development; professional development; flexible learning pathways; academic-business clusters; post-war recovery; quality assurance in education.

Вступ. Упродовж останніх років система професійного розвитку в Україні опинилася під впливом складної воєнно-політичної та економічної кон'юнктури.



Тривалий воєнний конфлікт спричинив значні руйнування інфраструктури, масову внутрішню і зовнішню міграцію населення, а також дисбаланс на ринку праці – усе це вимагає нових підходів до підготовки фахівців, їхньої перекваліфікації та системного оновлення освітніх програм. З огляду на ці виклики, кроссекторальне партнерство – добровільна і водночас системна співпраця між закладами освіти, місцевими громадами та бізнесом – стає не просто бажаною практикою, а необхідним елементом адаптивної стратегії розвитку людського капіталу.

Бойові дії в Україні та їх наслідки безпосередньо впливають на сектор освіти: частина закладів пошкоджена чи зруйнована, значна частина здобувачів освіти перебуває в умовах часткової або повної дистанційної освіти, а втрати в чисельності контингентів і переміщення зумовлюють диспропорції в доступі до якісного навчання [20]. Така ситуація ставить перед професійною освітою подвійне завдання: забезпечити оперативні, практико-орієнтовані програми для ринку праці сьогодні й одночасно закласти гнучкі механізми для швидкої відбудови компетенцій у період післявоєнної реконструкції.

Економічний контекст визначає рамки можливостей і обмежень для такого партнерства. Макроекономічні прогнози на 2025-2026 роки передбачають уповільнення темпів зростання, фіскальний тиск та потребу в зовнішньому фінансуванні для стабілізації і відновлення. Водночас трансформаційні програми від міжнародних донорів і міжнародних фінансових інституцій фізично й політично орієнтовані на залучення приватного сектору до відбудови [37].

Відповідно, бізнес отримує як стимули (доступ до програм підтримки, грантів та пільг), так і підвищену відповідальність за розвиток місцевих кадрів – з огляду на масштабні інвестиційні та відновлювальні проекти, що готуються до реалізації [35].



У цих умовах корисність і ефективність кроссекторальних ініціатив зростає з кількох причин. По-перше, партнерство дозволяє оперативно проєктувати навчальні модулі під конкретні потреби ринку праці – як тих регіонів, де триває відновлення інфраструктури, так і тих, що приймають внутрішньо переміщених осіб. По-друге, об'єднання ресурсів громади, закладів освіти і підприємств забезпечує комплексний підхід: від діагностики потреб і розробки програм до практичних тренінгів і стажувань, соціального супроводу та працевлаштування. По-третє, такі мережі підвищують стійкість освітньої екосистеми – вони розподіляють ризики (фінансові, логістичні, кадрові) і створюють локальні механізми заміщення в разі нових форс-мажорів.

Разом з тим, ефективне кроссекторальне партнерство в Україні наразі стикається з низкою перешкод: фрагментарність даних про потреби регіональних ринків праці, нормативно-правові бар'єри для участі бізнесу у науково-освітніх ініціативах, обмеженість місцевих бюджетів і нерівномірний доступ до цифрових ресурсів для дистанційного навчання. Останні законодавчі ініціативи щодо спрощення публічно-приватних партнерств та створення сприятливого правового середовища для інвестицій у відбудову відкривають нові можливості, але потребують паралельного розвитку інституційної спроможності навчальних закладів і громад для їхньої реалізації [4].

Метою дослідження є теоретичне осмислення та аналітичне обґрунтування кроссекторального партнерства між закладами освіти, бізнесом і територіальними громадами як системного механізму розвитку людського капіталу, підвищення якості професійної освіти та прискорення працевлаштування в умовах війни та післявоєнної відбудови України.

Ключові тези, які будуть розглянуті в цій статті: необхідність гнучких освітніх траєкторій (micro-credentials, модульні програми), роль академічно-бізнесових кластерів у прискоренні працевлаштування, механізми фінансового стимулювання і спільного інвестування в людський капітал, а також



інструменти моніторингу якості програм у період постконфліктної відбудови; ключові бар'єри та драйвери успішних партнерств. Практична цінність цього підходу особливо помітна там, де місцеві громади вже виступають координаційною ланкою між закладами освіти та підприємствами, що дозволяє швидко адаптувати освітні рішення до потреб ринку і соціальної реінтеграції.

Таким чином, у контексті продовження війни та одночасного переходу до масштабної відбудови України, кроссекторальні партнерства стають інструментом не лише професійного розвитку окремих людей, але й елементом національної стратегії відновлення економіки та зміцнення соціальної згуртованості. Успіх цих ініціатив залежатиме від синергії політики, інституційної спроможності та готовності бізнесу інвестувати в довгостроковий розвиток людського капіталу.

Теоретичні підходи до аналізу кроссекторального партнерства. У зарубіжній науковій літературі кроссекторальне партнерство (cross-sector partnership) розглядається як відповідь на складні соціально-економічні проблеми, які не можуть бути ефективно вирішені зусиллями одного сектора. Одним із базових концептів є *collaborative governance*, запропонований у працях Дж. Брайсона, Б. Кросбі та М. Стоун, де партнерство трактується як форма спільного управління з розподіленою відповідальністю між публічними, приватними та громадськими акторами [28].

Р. Агранов та М. Макгвайр розвинули мережевий підхід (*network governance*), у межах якого міжсекторальна взаємодія аналізується як динамічна система формальних і неформальних зв'язків. Автори наголошують, що ефективність партнерств значною мірою залежить від управлінських компетентностей та здатності координувати інтереси різних сторін [25].

Важливе місце в теорії кроссекторальної взаємодії посідає концепція створення спільної цінності (*Creating Shared Value*), запропонована М. Портером та М. Крамером. У межах цього підходу партнерства між бізнесом,



освітою та громадою розглядаються як механізм поєднання економічної вигоди з соціальним впливом [33].

Типологія та еволюція партнерств. Дж. Остін та Е. Сейтаніді запропонували модель *continuum of collaboration*, у якій кроссекторальні партнерства розвиваються від філантропічних форм співпраці до інтегрованих стратегічних альянсів. Такий підхід дозволяє оцінювати глибину взаємодії, рівень взаємної залежності та ступінь спільного впливу партнерів [26].

У працях цих авторів також підкреслюється, що зрілі партнерства характеризуються спільним плануванням, контрактуванням результатів і системною оцінкою соціального ефекту, що є особливо актуальним для освітніх і територіальних екосистем розвитку.

Питання освіти в системі кроссекторальної взаємодії. Міжнародні організації, зокрема OECD, UNESCO та Світовий банк, розглядають освіту як ключовий елемент локального та регіонального розвитку. У звітах OECD освіта позиціонується як центральний вузол взаємодії між ринком праці, місцевою економікою та громадою, що забезпечує формування людського капіталу [32].

UNESCO наголошує на ролі партнерств у забезпеченні якості, доступності та релевантності освіти, особливо в умовах криз і трансформацій. Освітні заклади розглядаються не лише як постачальники знань, а як активні учасники розвитку громад [39].

Окремий напрям досліджень пов'язаний із дуальною та практикоорієнтованою освітою. Г. Буд і Д. Соломон аналізують партнерства між закладами освіти та роботодавцями в контексті *work-integrated learning*, підкреслюючи їхню роль у подоланні розриву між освітою і ринком праці [27].

В українській науковій традиції проблематика кроссекторального партнерства та міжсекторальної взаємодії розвивається в межах досліджень публічного управління, регіональної економіки, соціології, педагогіки та освітнього менеджменту. Значний пласт робіт присвячено взаємодії органів



місцевого самоврядування, бізнесу та громадянського суспільства в умовах децентралізації.

Так, В. Бакуменко, В. Куйбіда, Ю. Сурмін у працях з державного та публічного управління розглядають партнерство як інструмент підвищення ефективності публічної політики та розвитку територій, акцентуючи увагу на мережевих формах управління та залученні стейкхолдерів. У колективних монографіях і статтях партнерська взаємодія трактується як необхідна умова сталого місцевого розвитку [1].

О. Оболенський, Н. Нижник, Т. Маматова аналізують міжсекторальну взаємодію в контексті реформування публічного адміністрування, підкреслюючи значення публічно-приватного та соціального партнерства для розвитку громад і підвищення якості публічних послуг [18].

У сфері регіонального та місцевого розвитку вагомий внесок зробили З. Варналій, С. Серьогін, І. Дегтярьова, які досліджують партнерства між владою, бізнесом і освітніми інституціями як чинник економічної активізації територій, розвитку підприємництва та людського капіталу [3].

Освітній вимір кроссекторальної взаємодії представлений у працях В. Кременя, де освіта розглядається як системоутворювальний ресурс суспільного розвитку та партнер громади й економіки [10]. С. Сисоєва, О. Савченко, Н. Бібик у педагогічних дослідженнях наголошують на відкритості освіти до взаємодії з соціальним середовищем і роботодавцями [21].

Проблематика взаємодії освіти та ринку праці, зокрема дуальної освіти, представлена в роботах Л. Гриневич, О. Жук, О. Ковтун, де партнерство з бізнесом розглядається як інструмент підвищення практичної спрямованості освітніх програм і працевлаштування випускників [6].

В. Суворов досліджує сутність та особливості міжсекторальної взаємодії як механізму реалізації концепції багаторівневого врядування на субнаціональному рівні [22].



Окремий напрям становлять аналітичні дослідження українських центрів і громадських організацій – зокрема Інституту громадянського суспільства, Центру Разумкова, Українського інституту міжнародної політики, у яких узагальнюються практики міжсекторальної взаємодії в громадах, освітніх і соціально-економічних проєктах, у тому числі в умовах війни та відновлення.

Поряд із зазначеним, важливий практичний аспект становлять ключові донорські та міжнародні звіти (UNDP, USAID, GIZ), які містять аналітичні дані, практики та оцінки кроссекторальної взаємодії в Україні (громада – освіта – бізнес / місцевий розвиток) (Таблиця №1). Зокрема:

1. UNDP (Програма розвитку ООН) – Україна.

UNDP: Результати співпраці ООН в Україні 2020 (UNCT Results Report 2020). Щорічний звіт, що описує діяльність агенцій ООН (в т.ч. UNDP) в Україні, співпрацю з державними і громадськими партнерами, локальні ініціативи та мультисекторальні підходи [38].

UNDP та ЄС: Розвиток системи соціальних послуг у партнерських громадах України (звітування за проєкт 2023–2024). Висвітлює результати співпраці між UNDP, ЄС, місцевими громадами та державними структурами щодо покращення доступу до соціальних послуг [7].

2. USAID (Агентство США з міжнародного розвитку) - Україна

ETF/UNDP/USAID: *Work-Based Learning in Ukraine – An Assessment* (2025). Аналітичний документ, що оцінює практики навчання на робочому місці, частина яких реалізовується за підтримки донорів (USAID, UNDP тощо) та сприяє контактам освіти, бізнесу і громад [40].

Коротка характеристика донорських та міжнародних звітів

Джерело	Основний фокус	Значення для кроссекторального партнерства
UNDP Results Report 2020	Оцінка діяльності UNDP в Україні: співпраця з усіма секторами	Показує моделі інтегрованої співпраці влади, громадських організацій і бізнесу для досягнення Цілей сталого розвитку. The United Nations in Ukraine
UNDP + ЄС: Соціальні послуги	Внутрішнє звітування про програми підтримки громад	Демонструє практичні кейси партнерства громад, бізнесу та освітніх/державних структур у сфері соціальних послуг. Європейська служба зовнішньої дії
Work-Based Learning Ukraine (ETF/USAID/UNDP)	Оцінка навчання на робочому місці	Важливий для розуміння ролі партнерства бізнесу та освіти у розвитку людського капіталу. ETF
USAID CEP Report	Аналіз економічного розвитку	Висвітлює, як міжнародна допомога USAID сприяє створенню сприятливого середовища для бізнесу й громад. Міністерство економіки України
Harvard Kennedy School (для USAID)	Аналітичний огляд відновлення	Дає стратегічний контекст участі USAID у відновленні та партнерствах різних секторів. Торгово-промислова палата України
GIZ Publications	Матеріали про публічно-приватне партнерство	Надають практичні приклади та методичні підходи у взаємодії громади, бізнесу та навчальних структур.

Harvard Kennedy School Report for USAID: *Ukraine Reconstruction and Assistance Policy Analysis* (2023). Аналітичний звіт з рекомендаціями щодо підтримки місцевого розвитку, де USAID виступає одним із партнерів. Дає контекст участі агентства у міжсекторальних стратегіях відновлення [36].

3. Асоціація учасницького розвитку громад. Звітність (включає проекти за підтримки UNDP та GIZ). Зібрання річних звітів організації, що реалізує партнерські проекти з міжнародними донорами, у тому числі під егідою



UNDP/EU *EU4Recovery*, що включають діяльність із розвитку громад і координацію між секторами [9].

Категоріально-понятійний аналіз. У науковому дискурсі, присвяченому взаємодії різних секторів у розв'язанні суспільно значущих проблем, сформувався розгалужений синонімічний ряд і цілісна терміносистема, що відображає багаторівневий характер цього явища. Найбільш загальним і узагальнювальним поняттям виступає *міжгалузева взаємодія* або *міжгалузева інтеграція*, яка використовується переважно для позначення стратегічного та політико-нормативного рівня узгодження цілей, принципів і пріоритетів різних секторів державної політики. У цьому значенні вона фіксує системні умови, в межах яких стає можливою подальша співпраця між різними учасниками.

На системному рівні аналізу домінує поняття *міжсекторальна співпраця*, яке акцентує увагу на координації діяльності різних секторів: державного, освітнього, бізнесового, громадського, соціального. У синонімічному ряді до нього перебувають такі терміни, як *кроссекторальна взаємодія*, *міжсекторальна взаємодія* та *міжсекторальна співпраця*, що використовуються для підкреслення горизонтального характеру зв'язків і необхідності спільних дій у ситуаціях, коли проблеми виходять за межі компетенції окремих інституцій. Ці поняття відображають перехід від фрагментованих дій до узгоджених управлінських і соціальних практик.

Процесуально-комунікативний вимір терміносистеми представлений поняттями *міжсекторальний діалог*, *структурована комунікація*, *спільний діалог*, які описують механізми узгодження інтересів, формування довіри та спільного бачення між учасниками взаємодії. Саме в цьому контексті міжсекторальна співпраця набуває ознак цілеспрямованого процесу, а не ситуативної кооперації.

На організаційному та прикладному рівнях ключовим поняттям стає *кроссекторальне партнерство*, яке у синонімічному ряді поєднується з



термінами *міжсекторальне партнерство, багатостороннє партнерство (multi-stakeholder partnership), партнерство зацікавлених сторін, тощо*. Усі ці поняття фіксують стабільні форми співпраці між організаціями різної природи, що об'єднуються навколо спільної суспільної мети та здійснюють спільне використання ресурсів, розподіл відповідальності й ризиків. У цьому вимірі кроссекторальна взаємодія трансформується з управлінської ідеї у практичний інструмент реалізації політик і програм.

Важливим елементом терміносистеми є також поняття, пов'язані з сучасними управлінськими та інноваційними підходами, зокрема, *спільне врядування (collaborative governance), мережеве врядування (network governance), співтворення (co-creation) та колективний вплив (collective impact)*. Вони розширюють розуміння кроссекторальної взаємодії, підкреслюючи її екосистемний характер, орієнтацію на довгострокові результати та здатність генерувати інноваційні рішення шляхом поєднання різних логік і перспектив.

У цілісному вигляді терміносистема кроссекторальної взаємодії вибудовується як ієрархія взаємопов'язаних понять: від стратегічних умов міжгалузевої інтеграції – через системні процеси міжсекторальної співпраці та міжсекторального діалогу – до організаційних форм кроссекторальних партнерств і багатосторонніх коаліцій зацікавлених сторін. Завершальним елементом цієї системи виступають результати взаємодії, що описуються через поняття *системні зміни, сталі соціальні та освітні екосистеми, інноваційні рішення*. Саме така логічно вибудована терміносистема дозволяє комплексно аналізувати кроссекторальну взаємодію як багатовимірний феномен сучасного управління та соціального розвитку.

Розглянемо означені терміни більш ґрунтовно. Так, у сучасних наукових і прикладних дослідженнях міжсекторальна співпраця розглядається як ключовий механізм реагування на складні суспільні виклики, що не можуть бути ефективно вирішені в межах одного сектора. У працях міжнародних



організацій та аналітичних центрів вона трактується як «скоординована взаємодія різних секторів і зацікавлених сторін, включаючи освіту, охорону здоров'я, соціальні служби, молодіжну роботу, зайнятість та громадські організації, які працюють разом для підтримки освіти та покращення освітніх результатів для здобувачів освіти. Цей тип співпраці вимагає як горизонтальної координації (між різними секторами та службами), так і вертикальної координації (між різними рівнями влади, такими як національний, регіональний та місцевий органи влади). Така кластерна діяльність враховує:

1. загальні механізми управління: розвиток багатогалузевих структур;
2. міжгалузеву співпрацю між міністерствами (тобто освіти, охорони здоров'я, соціального забезпечення, житлово-комунального господарства та праці) на національному рівні;
3. співпрацю та координацію на місцевому рівні (децентралізація, багаторівневе управління, мережі закладів);
4. міжсекторальну роботу в закладах освіти (тобто між педагогами та спеціалістами або фахівцями з різних секторів, таких як охорона здоров'я та соціальне забезпечення);
5. розвиток потенціалу для співпраці (пов'язаний з необхідністю професійного навчання педагогів);
6. лідерство для співпраці (посилання на вищезазначене);
7. механізми підзвітності та забезпечення якості для міжсекторальної роботи» [29].

Саме поєднання цих вимірів дозволяє розглядати міжсекторальну співпрацю не як сукупність окремих партнерств, а як системну управлінську практику.

Поняття *міжсекторального діалогу* в літературі описується як «структурована та цілеспрямована комунікація між представниками різних секторів, спрямована на узгодження позицій, інтересів і підходів до вирішення



спільних проблем» [30]. Аналітично цей діалог виступає передумовою та інструментом міжсекторальної співпраці, оскільки без налагоджених каналів комунікації координація дій та спільне планування втрачають ефективність.

Таким чином, міжсекторальний діалог можна розглядати як процес, тоді як міжсекторальна співпраця – як результат інституціоналізації цього процесу.

У дослідженнях з державного управління поняття міжгалузевої інтеграції акцентує увагу на «забезпеченні узгодженості принципів та цілей розробки політики між різними секторами в державних адміністраціях, а також узгодження пріоритетів та часових рамок; співпраця між різними департаментами та на різних рівнях з метою спільної розробки політики» [31]. На відміну від міжсекторальної співпраці, що часто має проєктний або програмний характер, міжгалузева інтеграція розглядається як стратегічний рівень взаємодії, спрямований на спільну розробку та реалізацію політики. Відтак, міжгалузева інтеграція формує нормативно-стратегічне підґрунтя, а міжсекторальна співпраця забезпечує операційне втілення інтегрованих рішень.

Важливим елементом міжсекторальної взаємодії є багатосторонні групи або коаліції зацікавлених сторін. Відповідно до підходів ООН та сучасних досліджень, вони визначаються як «добровільні та партнерські відносини між різними сторонами, як державними, так і недержавними, в яких усі учасники погоджуються працювати разом для досягнення спільної мети або виконувати конкретне завдання, а також розділяти ризики та відповідальність, ресурси та вигоди» [34].

Узагальнюючи дослідження дозволяє виокремити такі ключові характеристики цих груп:

1. різноманітність зацікавлених сторін;
2. наявність спільного виклику або проблеми суспільного блага;
3. довгостроковий характер взаємодії;
4. узгоджене бачення та цілі;



5. об'єднання ресурсів, знань і компетенцій;
6. розподіл ризиків і вигод.

У цьому контексті багатосторонні коаліції виступають інституційним механізмом реалізації міжсекторальної співпраці, забезпечуючи її сталість і масштабованість.

Підсумовуючи та узагальнюючи означені поняття, можна стверджувати, що: міжсекторальний діалог є комунікативною основою співпраці; міжгалузева інтеграція формує політико-стратегічний каркас; міжсекторальна співпраця є практичним механізмом спільних дій, а багатосторонні групи зацікавлених сторін виступають організаційною формою реалізації цих процесів. Разом ці поняття утворюють цілісну аналітичну рамку, що дозволяє досліджувати та проектувати стійкі освітні, соціальні й управлінські екосистеми в умовах складних суспільних трансформацій.

Огляд літератури засвідчує, що у зарубіжних дослідженнях кроссекторальне партнерство є сформованою міждисциплінарною галуззю з чітким теоретичним апаратом і розвиненими методами аналізу. В Україні ж цей феномен здебільшого досліджується прикладно, у зв'язку з актуальними суспільними трансформаціями.

Сучасний український контекст актуалізує потребу в поглибленні теоретичного осмислення кроссекторальних партнерств, зокрема у площині взаємодії громади, освіти та бізнесу як основи стійкого розвитку й післявоєнного відновлення.

Ефективність кроссекторального партнерства значною мірою визначається глибиною розуміння ролей, інтересів і ресурсного потенціалу його ключових зацікавлених сторін. У взаємодії громади, освітніх інституцій та бізнесу перетинаються різноспрямовані мотивації, очікування та управлінські логіки, що потребують системного узгодження та стратегічного балансування. Саме тому аналіз зацікавлених сторін є необхідною передумовою формування



стійких партнерських моделей, здатних забезпечити довготривалий соціальний, освітній та економічний ефект.

Кожен із секторів кроссекторального партнерства виконує специфічну функцію та робить унікальний внесок у спільний процес розвитку. Взаємодія всіх учасників створює умови для синергії, за якої сукупний результат перевищує суму окремих зусиль.

Разом з тим, різниця в цілях, часових горизонтах, системах цінностей та інституційних обмеженнях часто стає джерелом напруги й ризиків у партнерських відносинах. Неврахування інтересів окремих стейкхолдерів, асиметрія впливу або ресурсів, а також відсутність чітко визначених ролей можуть знижувати ефективність співпраці та підривати довіру між партнерами. У цьому контексті особливої актуальності набуває потреба в прозорих механізмах комунікації, спільному визначенні цілей, розподілі відповідальності та оцінюванні внеску кожної сторони.

З огляду на це, пропонується здійснити аналіз ключових зацікавлених сторін кроссекторального партнерства (громади, освіти та бізнесу) з позицій їхніх інтересів, ресурсних можливостей і потенційного внеску у спільні ініціативи. Такий підхід дозволяє не лише структурувати партнерську взаємодію, але й окреслити умови формування взаємовигідних моделей співпраці, спрямованих на сталий розвиток територій, модернізацію освіти та посилення економічної спроможності суспільства.

1. Ключові зацікавлені сторони: інтереси та внесок (див. табл. 2)

1.1. Заклади освіти (заклади професійної, фахової передвищої та вищої освіти)

Інтереси:

- збереження та розвиток контингенту здобувачів;
- актуалізація освітніх програм відповідно до потреб ринку праці;
- залучення додаткових фінансових і матеріальних ресурсів;



- підвищення репутації та конкурентоспроможності.

Ресурси та внесок:

- академічна експертиза та науково-педагогічні кадри;
- освітня інфраструктура (фізична й цифрова);
- розробка програм, micro-credentials, сертифікатів;
- методичний та аналітичний супровід.

Роль у партнерстві – ініціатор і координатор освітнього компоненту, центр формування компетентностей.

1.2. Бізнес і роботодавці (місцеві, національні, міжнародні)

Інтереси:

- доступ до підготовлених кадрів;
- скорочення витрат на адаптацію нових працівників;
- участь у програмах відбудови та міжнародного фінансування;
- корпоративна соціальна відповідальність.

Ресурси та внесок:

- запит на конкретні компетентності;
- експерти-практики, ментори;
- місця для практик, стажувань, дуальної освіти;
- фінансова або матеріально-технічна підтримка.

Роль у партнерстві – замовник компетентностей і співінвестор у розвиток людського капіталу.

1.3. Територіальні громади та органи місцевого самоврядування

Інтереси:

- економічна стійкість громади;
- працевлаштування мешканців і ВПО;
- утримання молоді та фахівців у регіоні;
- ефективне використання бюджетних і донорських коштів.

Ресурси та внесок:

- локальні програми розвитку та бюджети;
- інституційна підтримка партнерств;
- доступ до цільових груп (ВПО, ветерани, безробітні);
- координація між секторами.

Роль у партнерстві – медіатор і стратегічний координатор на локальному рівні.

1.4. Держава та центральні органи влади

Інтереси:

- реалізація політики зайнятості та освіти;
- відповідність європейським стандартам;
- соціальна стабільність;
- ефективна післявоєнна відбудова.

Ресурси та внесок:

- нормативно-правове регулювання;
- державні програми та субвенції;
- національні рамки кваліфікацій;
- статистичні та аналітичні дані.

Роль у партнерстві – регулятор і гарант системності та масштабування.

Таблиця 2.

Матриця зацікавлених сторін: ролі, інтереси, внесок

Сектор / Стейкхолдер	Ключові інтереси	Основні ресурси	Функціональна роль у партнерстві
Заклади освіти	Актуальність програм, контингент, репутація, фінансова стійкість	Академічна експертиза, кадри, освітні програми, цифрова інфраструктура	Проектування компетентностей, реалізація навчання, академічна координація
Бізнес / роботодавці	Кадрове забезпечення, продуктивність, участь у відбудові	Практичні кейси, ментори, стажування, фінансування	Замовник компетентностей, практична підготовка, співінвестор



Сектор / Стейкхолдер	Ключові інтереси	Основні ресурси	Функціональна роль у партнерстві
Громади / ОМС	Зайнятість, розвиток території, утримання людського капіталу	Локальні програми, бюджети, інституційна координація	Медіатор, стратегічний координатор, забезпечення доступу до цільових груп
Держава	Реалізація політик, соціальна стабільність, відбудова	Нормативна база, субвенції, нац. рамки кваліфікацій	Регулятор, гарант системності і масштабування
ГО, донори, фонди	Соціальний ефект, сталість, підтримка вразливих груп	Гранти, міжнародна експертиза, M&E	Каталізатор інновацій, фінансова та методична підтримка

1.5. Громадські організації, фонди, міжнародні донори

Інтереси:

соціальний вплив і сталі результати;

підтримка вразливих груп;

розвиток людського капіталу;

підзвітність і ефективність проєктів.

Ресурси та внесок:

грантове фінансування;

міжнародна експертиза;

інноваційні підходи;

моніторинг і оцінювання.

Роль у партнерстві – каталізатор змін і джерело гнучких ресурсів.

2. Визначені формати кроссекторального партнерства (див. табл. 3)

2.1. Освітньо-бізнесові кластери

Суть: стійкі об'єднання закладів освіти, підприємств і громад навколо пріоритетних галузей (будівництво, енергетика, ІТ, медицина, освіта).

Цінність:

синхронізація навчання і попиту;

довгострокове планування кадрів;

спільні інвестиції.

2.2. Дуальна освіта та гібридні моделі навчання

Суть: поєднання навчання в закладі освіти з системною роботою / практикою на підприємстві.

Цільові групи: студенти старших курсів, ВПО, особи, що проходять перекваліфікацію.

2.3. Модульні програми та micro-credentials

Суть: короткострокові сертифіковані курси під конкретні компетентності (3-12 кредитів).

Переваги:

- швидка реакція на потреби ринку;
- можливість комбінування;
- зручні для дорослих і працюючих.

2.4. Стажування, менторські та apprenticeship-програми

Суть: індивідуальний супровід здобувачів освіти або слухачів програм бізнес-менторами.

Результат: підвищення готовності до реальної професійної діяльності.

Таблиця 3

Матриця форматів партнерства та їх цільового призначення

Формат партнерства	Ключові учасники	Цільові групи	Практичний результат
Освітньо-бізнесові кластери	ЗВО – бізнес – громади	Студенти, молоді фахівці	Системна підготовка кадрів для галузі
Дуальна освіта	ЗВО – роботодавці	Студенти старших курсів, ВПО	Готовність до роботи без тривалої адаптації
Micro-credentials, модулі	ЗВО – бізнес – донори	Дорослі, працюючі, перекваліфікація	Швидке набуття затребуваних компетентностей
Стажування, менторство	Бізнес – ЗВО	Студенти, випускники	Практичні навички, професійна соціалізація
Публічно-приватні проекти	Держава – бізнес – освіта	Регіони відбудови	Центри компетентностей, лабораторії



Формат партнерства	Ключові учасники	Цільові групи	Практичний результат
Соціальні освітні програми	Громади – ГО – ЗВО	Ветерани, ВПО, молодь	Соціальна інтеграція, працевлаштування



Рис. 1. Логічна схема взаємодії

2.5. Публічно-приватні освітні проєкти

Суть: спільне фінансування освітніх програм, лабораторій, центрів компетентностей.

Особливо є актуальним для регіонів відбудови та релокації бізнесу.

2.6. Соціальні інвестиції та цільові програми для вразливих груп

Суть: освітні програми і працевлаштування для ветеранів, ВПО, молоді з прифронтових регіонів.

Координатор: громади у партнерстві з закладами освіти, бізнесом і донорами.

Матриця може використовуватися: для проєктування освітніх програм і курсів; як інструмент стратегічних сесій у закладі освіти; для навчання управлінських команд і гарантій програм; як шаблон для підготовки грантових заявок та меморандумів про співпрацю.

3. Адаптація матриці під галузь освіти (див. таблицю 4 та 5) з фокусом на: професійний розвиток педагогів і управлінських кадрів; взаємодію ЗВО, органів управління освітою, освітнього бізнесу (EdTech) та громад; виклики воєнного часу: інклюзія, психосоціальна підтримка, цифровізація, відбудова освітньої інфраструктури.

Таблиця 4

Матриця зацікавлених сторін у галузі освіти

Стейкхолдер	Ключові інтереси в освітній сфері	Ресурси та спроможності	Роль у партнерстві
Заклади освіти (ЗЗСО, ЗПО, ЗФПО, ЗВО ППО)	Якість освіти, професійний розвиток педагогів, збереження контингенту, інституційна стійкість	Педагогічна експертиза, освітні програми, наукові дослідження, цифрові платформи	Академічний лідер, розробник програм, центр розвитку компетентностей
Освітній бізнес (EdTech, видавництва, тренінгові центри)	Масштабування продуктів, відповідність потребам освіти, інновації	Освітні технології, контент, платформи, тренери	Технологічний і методичний партнер
Органи управління освітою / громади	Якість освітніх послуг, кадрове забезпечення, доступність освіти	Бюджети, управлінські рішення, доступ до пед. спільнот	Стратегічний замовник і координатор
Держава (МОН,	Освітня політика,	Нормативна база,	Регулятор і гарант



Стейкхолдер	Ключові інтереси в освітній сфері	Ресурси та спроможності	Роль у партнерстві
НАЗЯВО, ЦОЯО)	стандарти, євроінтеграція	стандарти, фінансування	якості
ГО, донори, міжнародні організації	Освітня стійкість, інклюзія, психосоціальна підтримка	Гранти, міжнародна експертиза, методики	Каталізатор реформ і підтримки

Матриця рекомендована для: програм підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; стратегічного планування розвитку закладів освіти; підготовки освітніх проєктів і грантових заявок; навчання управлінських команд та гарантів програм.

Таблиця 5

Формати партнерства в освіті

Формат партнерства	Учасники	Цільові групи	Практичний результат
Освітні кластери	ЗВО – громади – EdTech – школи	Педагоги, управлінці	Узгоджена система підвищення кваліфікації
Дуальна педагогічна підготовка	ЗВО – школи/коледжі	Студенти-педагоги	Готовність до реальної освітньої практики
Micro-credentials для педагогів	ЗВО – EdTech – донори	Вчителі, викладачі	Швидке оновлення компетентностей
Менторські програми	Досвідчені педагоги – ЗВО	Молоді вчителі	Професійна адаптація
Публічно-приватні освітні проєкти	Держава – бізнес – освіта	Освітні заклади регіонів відбудови	Цифровізація, STEM-лабораторії
Соціально-освітні програми	ГО – громади – освіта	ВПО, діти війни, педагоги	Освітня інклюзія та стійкість

4. Необхідність гнучких освітніх траєкторій у системі професійного розвитку (micro-credentials, модульні програми)

В умовах воєнно-політичної нестабільності, економічної турбулентності та одночасного переходу України до етапу відбудови, традиційні лінійні моделі

освіти дедалі менше відповідають реальним потребам суспільства й ринку праці. Ключовою відповіддю на ці виклики стає запровадження гнучких освітніх траєкторій, насамперед у форматах micro-credentials та модульних програм, які дозволяють оперативнo оновлювати компетентності, мінімізувати ризики переривання навчання та забезпечувати безперервний професійний розвиток.



Рис. 2. Логічна схема взаємодії в освітній галузі

4.1. Воєнний контекст як фактор переосмислення освітніх траєкторій

Повномасштабна війна зумовила фрагментацію освітніх шляхів: вимушені переміщення здобувачів освіти і педагогів, поєднання навчання з роботою або волонтерською діяльністю, нерівномірний доступ до освітньої інфраструктури. За таких умов довготривалі, жорсткоструктуровані програми втрачають адаптивність. Натомість короткі, автономні освітні модулі дозволяють:

1. навчатися з перервами без втрати вже набутих результатів;



2. накопичувати кредити поступово, відповідно до індивідуальних можливостей;

3. швидко реагувати на зміни життєвих і професійних обставин.

Таким чином, гнучкі траєкторії стають механізмом збереження доступу до освіти як соціального блага навіть у кризових умовах.

4.2. Відповідь на трансформацію ринку праці та відбудову

Економіка відновлення формує запит не стільки на формальні кваліфікації, скільки на конкретні, прикладні компетентності: управління проектами відбудови, цифрові навички, психолого-педагогічну підтримку, інклюзивні практики, роботу з травмою, освітній менеджмент у кризі, підготовку робітничих професій. Micro-credentials дозволяють:

- швидко «закривати» компетентнісні прогалини без повного перенавчання;
- адаптувати освітні пропозиції під регіональні та галузеві потреби;
- інтегрувати запит бізнесу, громад і держави у зміст навчання.

Для галузі освіти це означає можливість оперативного підвищення кваліфікації педагогів і управлінців без вилучення їх із професійної діяльності.

4.3. Освітня автономія та персоналізація навчання

Гнучкі освітні траєкторії посилюють суб'єктність здобувача освіти. Модульна логіка дозволяє:

- формувати індивідуальні освітньо-професійні маршрути;
- поєднувати формальну, неформальну та інформальну освіту;
- визнавати результати попереднього навчання та професійного досвіду.

У педагогічній освіті це створює умови для переходу від формального «накопичення годин» до осмисленого розвитку професійних ролей: викладача, наставника, менеджера, фасилітатора, дослідника освітніх практик.

4.4. Інструмент кроссекторального партнерства



Micro-credentials і модульні програми є зручним форматом для реалізації кроссекторального партнерства. Вони:

- легко спільно проєктуються закладами освіти, громадами та бізнесом;
- можуть фінансуватися за змішаними моделями (бюджет, гранти, внески партнерів);
- швидко масштабуються та адаптуються.

Для бізнесу та громад це інструмент швидкого розвитку людського капіталу; для ЗВО – механізм актуалізації програм і посилення практичної складової; для держави – інструмент реалізації політики навчання впродовж життя.

4.5. Забезпечення стійкості та якості освіти

У контексті післявоєнної відбудови гнучкі освітні траєкторії виконують функцію «буфера стійкості» освітньої системи. Вони дозволяють:

- диверсифікувати освітні пропозиції;
- зменшити ризики зриву освітнього процесу;
- поступово інтегрувати нові стандарти та європейські підходи до визнання кваліфікацій.

За умови чіткого інституційного регулювання, прозорих процедур сертифікації та внутрішнього забезпечення якості освіти, micro-credentials стають не альтернативою, а доповненням до повноцінних освітніх програм.

Таким чином, гнучкі освітні траєкторії у форматах micro-credentials і модульних програм є системною відповіддю на ключові виклики сучасної України: війну, відбудову, переміщення населення та трансформацію ринку праці. У галузі освіти вони виступають інструментом забезпечення безперервного професійного розвитку, підвищення якості педагогічної діяльності та реалізації кроссекторального партнерства як стратегічного ресурсу відновлення й розвитку людського капіталу.



5. Роль академічно-бізнесових кластерів у прискоренні працевлаштування

У контексті воєнно-політичних викликів, структурної трансформації економіки та підготовки України до масштабної післявоєнної відбудови, академічно-бізнесові кластери набувають особливої ваги як інституційний механізм прискорення працевлаштування та зменшення розриву між освітою і ринком праці. Вони виступають формою системної, довгострокової взаємодії між закладами освіти, бізнесом і громадами, що дозволяє перейти від епізодичної співпраці до керованих екосистем розвитку людського капіталу.

5.1. Усунення структурного розриву між підготовкою та попитом

Однією з ключових проблем українського ринку праці є невідповідність між результатами освітніх програм і реальними потребами роботодавців, що в умовах війни лише загострилася. Академічно-бізнесові кластери створюють постійний канал зворотного зв'язку, у межах якого:

- бізнес формулює конкретні компетентнісні запити;
- заклади освіти оперативно коригують зміст програм і модулів;
- громади визначають регіональні пріоритети зайнятості.

Завдяки цьому працевлаштування стає не «наступним етапом після навчання», а логічним продовженням освітньої траєкторії.

5.2. Інтеграція навчання і реальної професійної діяльності

Кластери забезпечують системну інтеграцію освітнього процесу з практикою через дуальну освіту, стажування, проєктне навчання, apprenticeship-моделі. Здобувачі освіти:

- залучаються до реальних виробничих або освітніх проєктів ще під час навчання;
- набувають досвіду роботи в конкретному організаційному середовищі;
- формують професійні мережі та репутаційний капітал.



У результаті роботодавець отримує фахівця, який не потребує тривалої адаптації, а здобувач – зрозумілу траєкторію входження в професію.

5.3. Прискорення працевлаштування через прогнозування потреб

На відміну від окремих угод про співпрацю, кластерний підхід дозволяє здійснювати середньо- і короткострокове прогнозування потреб у кадрах, особливо в галузях, залучених до відбудови. Це дає змогу:

- планувати набори на освітні програми під конкретні вакансії;
- запускати цільові модульні курси або micro-credentials;
- готувати фахівців «під проєкт», а не абстрактну спеціальність.

Таким чином, працевлаштування скорочується за часом і підвищується за якістю.

5.4. Зниження ризиків для роботодавця і здобувача

В умовах економічної невизначеності бізнес обережно ставиться до найму. Академічно-бізнесові кластери мінімізують ці ризики за рахунок:

- попереднього відбору і спільної оцінки компетентностей;
- поступового залучення здобувачів через стажування чи часткову зайнятість;
- спільних стандартів якості підготовки.

Для здобувачів це означає зменшення ризику безробіття після завершення навчання, для бізнесу – зниження вартості помилки під час найму.

5.5. Підтримка вразливих груп і соціальна реінтеграція

Кластери створюють інституційну рамку для працевлаштування внутрішньо переміщених осіб, ветеранів, молоді з прифронтових регіонів. Через поєднання навчання, психологічного супроводу та гарантованих місць практики вони:

- сприяють швидшій соціально-економічній інтеграції;
- зменшують навантаження на місцеві бюджети;
- підвищують соціальну згуртованість громад.

5.6. Масштабування та сталість рішень

Кластерний формат є масштабованим і відтворюваним. Успішні моделі можуть:

35. поширюватися на інші регіони і галузі;
36. інтегруватися у державні програми зайнятості та освіти;
37. залучати міжнародне фінансування.

Це робить академічно-бізнесові кластери важливим інструментом не лише оперативного працевлаштування, а й довгострокової політики розвитку людського капіталу.

Логічно, що академічно-бізнесові кластери виступають системним механізмом прискорення працевлаштування через синхронізацію освіти і економіки, інтеграцію навчання з практикою та зниження ризиків для всіх сторін. В умовах війни та відбудови вони трансформують працевлаштування з випадкового результату освітнього процесу на прогнозований і керований результат кроссекторального партнерства.

7. Механізми фінансового стимулювання і спільного інвестування в людський капітал

У контексті воєнно-політичної нестабільності, фіскальних обмежень та масштабних завдань післявоєнної відбудови, розвиток людського капіталу в Україні дедалі більше залежить від ефективних механізмів фінансового стимулювання та спільного інвестування. Ключова теза полягає в переході від домінування бюджетного фінансування освіти до змішаних, кроссекторальних моделей, у межах яких держава, бізнес, громади та міжнародні партнери розділяють фінансову відповідальність і ризики.

7.1. Змішані моделі фінансування як відповідь на обмеженість ресурсів

В умовах воєнного часу державний бюджет зосереджений на питаннях безпеки та соціального захисту, що обмежує можливості прямого фінансування



професійного розвитку. У цій ситуації ключового значення набувають змішані фінансові моделі, які передбачають:

- поєднання бюджетних коштів, внесків бізнесу та грантового фінансування;
- співфінансування освітніх програм на рівні проєктів, модулів або кластерів;
- диференційований фінансовий внесок залежно від вигод кожної сторони.

Такі моделі дозволяють запускати освітні ініціативи навіть за умов обмежених публічних ресурсів і водночас підвищують відповідальність партнерів за результати.

7.2. Фінансові стимули для бізнесу як інвестора в освіті

Для залучення бізнесу до системного інвестування в людський капітал необхідні чіткі стимули. У сучасних вітчизняних реаліях такими механізмами можуть бути:

- податкові пільги або компенсаційні механізми за участь у підготовці кадрів;
- пріоритетний доступ до державних і донорських програм відбудови;
- співфінансування освітніх програм у межах публічно-приватного партнерства;
- репутаційні стимули, пов'язані з ESG-підходами та корпоративною соціальною відповідальністю.

Фінансова участь бізнесу в освітніх програмах у цьому випадку розглядається не як витрати, а як інвестиція з прогнозованою віддачею у вигляді підготовлених фахівців.

7.3. Освітні ваучери та цільові сертифікати навчання



Одним із ефективних інструментів фінансового стимулювання є механізм освітніх ваучерів або цільових сертифікатів, які спрямовуються безпосередньо на здобувача освіти. У контексті професійного розвитку це дозволяє:

- підтримати вразливі групи (ВПО, ветеранів, педагогів у прифронтових регіонах);
- забезпечити свободу вибору освітньої траєкторії;
- стимулювати конкуренцію між провайдерами освітніх послуг.

Ваучерні механізми особливо ефективні для фінансування місго-credentials і модульних програм, де важливо швидко масштабувати навчальні пропозиції.

7.4. Спільне інвестування на рівні громад і кластерів

Територіальні громади можуть виступати активними інвесторами у людський капітал, зосереджуючись на локальних потребах ринку праці. У межах академічно-бізнесових кластерів можливими є:

- створення спільних фондів розвитку компетентностей;
- фінансування програм під конкретні проєкти відбудови;
- підтримка освітньої інфраструктури (центри компетентностей, лабораторії).

Такий підхід дозволяє громадам розглядати освіту як інструмент економічного розвитку, а не виключно як соціальну сферу витрат.

7.5. Роль міжнародних донорів і фінансових інституцій

Міжнародні партнери відіграють критично важливу роль у запуску та масштабуванні моделей спільного інвестування. Їхній внесок полягає не лише у фінансуванні, а й у:

27. впровадженні стандартів прозорості та підзвітності;
28. підтримці пілотних моделей та інноваційних підходів;
29. зниженні фінансових ризиків для національних партнерів.



Донорські кошти часто виконують роль «якоря», що дозволяє залучити додаткові інвестиції з боку бізнесу та місцевих бюджетів.

7.6. Контрактування результатів навчання та фінансування за досягнення

В умовах підвищених ризиків особливого значення набуває перехід від фінансування процесу до фінансування результату. Це може реалізовуватися через:

- контракти, прив'язані до показників працевлаштування;
- оплату освітніх послуг після досягнення визначених результатів;
- спільний моніторинг ефективності програм.

Такий підхід підвищує довіру між партнерами і стимулює орієнтацію на реальний соціально-економічний ефект.

Зазначене демонструє, що механізми фінансового стимулювання і спільного інвестування в людський капітал є фундаментом сталого кроссекторального партнерства. Вони дозволяють розподілити ризики, мобілізувати додаткові ресурси та забезпечити узгодженість інтересів освіти, бізнесу і громад. В умовах війни та відбудови саме такі механізми створюють передумови для системного, а не фрагментарного розвитку людського капіталу як ключового ресурсу відновлення України.

8. Інструменти моніторингу якості програм у період післявоєнної відбудови

Як сьогодні, так і у період післявоєнної відбудови України питання якості освітніх і професійних програм набуває стратегічного значення. В умовах швидкого запуску програм перекваліфікації, залучення значних обсягів публічних і донорських коштів та високих очікувань суспільства, моніторинг якості перестає бути суто процедурною вимогою і перетворюється на інструмент управління довірою, ефективністю та результативністю кроссекторального партнерства. У цьому контексті ключовими є інструменти,



що дозволяють поєднати гнучкість програм із підзвітністю та орієнтацією на реальний вплив.

8.1. Орієнтація на результати, а не лише на процес

У післявоєнний період пріоритет зміщується від формального дотримання навчальних планів до оцінювання досягнутих результатів. Це передбачає використання індикаторів, які відображають:

- рівень сформованості заявлених компетентностей;
- показники працевлаштування або професійного зростання випускників;
- здатність учасників програм застосовувати знання у практичних умовах.

Моніторинг якості в такій логіці стає інструментом підтвердження соціально-економічної доцільності освітніх інвестицій.

8.2. Компетентнісні рамки та чітко визначені результати навчання

Основою якісного моніторингу є прозорі компетентнісні рамки, узгоджені між освітою, бізнесом і громадами. Вони дозволяють:

- стандартизувати очікування щодо результатів навчання;
- забезпечити порівнюваність програм різної тривалості та формату;
- спростити процедури визнання micro-credentials і модульних курсів.

Чітко сформульовані результати навчання стають базою для об'єктивної оцінки якості незалежно від форми реалізації програми.

8.3. Залучення роботодавців до оцінювання якості

У межах кроссекторального партнерства роботодавці виступають не лише споживачами результатів освіти, а й активними учасниками моніторингу якості. Це реалізується через:

26. участь у розробці критеріїв оцінювання;
27. спільну оцінку проєктних і практичних робіт;
28. зворотний зв'язок щодо готовності випускників до роботи.

Такий підхід дозволяє оперативно коригувати програми відповідно до реальних потреб ринку праці.

8.4. Трасування освітніх і професійних траєкторій

Важливим інструментом моніторингу стає відстеження подальших траєкторій учасників програм. Йдеться про:

- аналіз кар'єрного руху випускників;
- тривалість періоду до працевлаштування;
- стабільність зайнятості та професійного розвитку.

Ці дані дозволяють оцінювати не лише короткострокову ефективність програм, а й їхній довгостроковий вплив на людський капітал.

8.5. Внутрішні системи забезпечення якості та культура самооцінювання

У цьому контексті, особливої ваги набуває інституційна спроможність закладів освіти. Розвинені внутрішні системи забезпечення якості передбачають:

- регулярну самооцінку програм і викладацьких команд;
- аналіз зворотного зв'язку від здобувачів освіти;
- використання результатів моніторингу для вдосконалення програм.

Самооцінювання в цьому контексті виступає не формальною процедурою, а інструментом організаційного навчання.

8.6. Незалежна експертиза та зовнішній аудит

Для забезпечення довіри з боку держави, бізнесу та донорів необхідними є інструменти зовнішнього контролю якості. До них належать:

1. незалежна експертиза освітніх програм;
2. аудит результатів проєктів, що фінансуються з публічних і міжнародних джерел;
3. періодичне публічне звітування.



Зовнішня оцінка дозволяє знизити ризики формалізації та підвищити прозорість освітніх ініціатив.

8.7. Цифрові інструменти моніторингу та аналітики

Цифровізація освіти створює можливості для використання сучасних інструментів моніторингу, зокрема:

1. електронних портфоліо компетентностей;
2. аналітичних панелей (dashboards) для відстеження результатів;
3. інтеграції даних з освітніх і трудових платформ.

Такі інструменти забезпечують оперативність прийняття управлінських рішень і підвищують доказовість оцінювання.

Таким чином, інструменти моніторингу якості програм мають бути гнучкими, результатоорієнтованими та кроссекторальними. Вони забезпечують баланс між швидкістю реалізації освітніх рішень і необхідністю збереження високих стандартів якості, формують довіру між партнерами та гарантують, що інвестиції в людський капітал трансформуються у стійкий соціально-економічний ефект для України.

Висновки. Кроссекторальне партнерство в сучасному українському контексті набуває стратегічного значення як відповідь на комплексні виклики війни, економічної трансформації та демографічних зрушень. Воно виходить за межі ситуативної співпраці та трансформується у системну модель спільного врядування розвитком людського капіталу.

Освіта в умовах кризи виконує подвійну функцію: забезпечує оперативну підготовку та перекваліфікацію кадрів для поточних потреб ринку праці й одночасно формує довгостроковий потенціал відновлення. Це зумовлює необхідність тісної інтеграції освітньої політики з економічними та соціальними стратегіями громад і держави.

Гнучкі освітні траєкторії (micro-credentials, модульні програми) доведено як ефективний інструмент адаптації освіти до умов невизначеності. Вони



забезпечують безперервність навчання, персоналізацію професійного розвитку та швидке реагування на зміну запитів ринку праці, особливо у сфері освіти та публічного управління.

Академічно-бізнесові кластери виступають інституційною основою скорочення розриву між освітою і зайнятістю. Їхня роль полягає у прогнозуванні потреб у кадрах, інтеграції навчання з практикою, зниженні ризиків для роботодавців і здобувачів освіти, а також у підтримці соціальної реінтеграції вразливих груп населення.

Фінансові механізми спільного інвестування є критичним чинником сталості партнерств. Змішані моделі фінансування, освітні ваучери, участь бізнесу та донорів дозволяють компенсувати обмеженість бюджетних ресурсів і підвищують результативність інвестицій у людський капітал.

Моніторинг якості освітніх програм у період післявоєнної відбудови має бути результатоморієнтованим, прозорим і кроссекторальним. Поєднання внутрішніх систем забезпечення якості, участі роботодавців, цифрових інструментів та незалежної експертизи формує довіру до освітніх ініціатив і забезпечує їхній реальний соціально-економічний ефект.

Загалом доведено, що кроссекторальні партнерства між освітою, бізнесом і громадами є не допоміжним, а базовим елементом національної стратегії відновлення України, здатним забезпечити стійкість освітньої системи, конкурентоспроможність економіки та соціальну згуртованість у довгостроковій перспективі.

Список використаних джерел

1. Бакуменко В. Д., Куйбіда В. С., Сурмін Ю. П. Публічне управління та адміністрування: навч. посіб. Київ: НАДУ, 2018. 352 с.
2. Бойко О. Міжмуніципальне партнерство: можливості та перспективи. Портал «Децентралізація»: веб-сайт. URL: <https://decentralization.ua/news/19594>



3. Варналій З. С. Регіональна економіка та політика розвитку територій. Київ: Знання, 2016. 384 с.
4. Верховна Рада ухвалила законопроект № 7508, який вносить зміни до законодавства про державно-приватне партнерство. Agency was established to implement efficient and investment-attractive projects: веб-сайт. URL: <https://surl.lu/exjtcB> (дата звернення: 12.11.2025).
5. Вимушені переселенці: стан, проблеми, перспективи (18-24.11.2024 р.): Інформаційно-реферативний бюлетень (Додаток до журналу «Україна: події, факти, коментарі» Ідентифікатор медіа R30-01101). К.: Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського, 2024. 94 с.
6. Гриневич Л. М. Дуальна освіта як чинник модернізації підготовки фахівців. *Вища освіта України*. № 1. 2019. С. 5-12.
7. ЄС та UNDP підбили підсумки річного проекту з розвитку соціальних послуг. Press and information team of the Delegation to Ukraine: веб-сайт. URL: <https://surl.li/zdazsz> (дата звернення: 15.11.2025).
8. Заяць Т., Краєвська Г. Міжсекторальна співпраця в контексті соціального розвитку територіальних громад України. *Демографія та соціальна економіка*. № 1. 2024. С. 59-77.
9. Звітність. Асоціація учасницького розвитку громад: веб-сайт. URL: https://acpd.com.ua/reports?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 10.11.2025).
10. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освіті. Київ: Грамота, 2011. 424 с.
11. Куропась І. Як міжнародні партнерства допомагають громадам розвиватися. Громадський Простір: веб-сайт. URL: <https://surl.li/frrfsl> (дата звернення: 10.11.2025).
12. Ломакіна Т. А. Механізм комунікаційної взаємодії суб'єктів державного та недержавного секторів у системі публічного управління в

Україні: дис... докт. філософії за спец. 281 / Маріупольський ДУ. м. Київ, 2023. 232 с.

13. Максимчук М. В., Кльоба С. М. Міжмуніципальне співробітництво як інструмент підвищення інклюзивності розвитку об'єднаних територіальних громад України. *Регіональна економіка*. №2. 2019. С. 26-35.

14. Маматова Т. В. Соціальне партнерство в системі публічного управління. *Державне управління та місцеве самоврядування*. № 2. 2016. С. 45-52.

15. Міжсекторальне співробітництво в процесі надання соціальних послуг. ProfiHealth: веб-сайт. URL: <https://profihealth.org.ua/uk/lessons/115> (дата звернення: 09.11.2025).

16. Молодіжна політика в Україні: аналітика, політика, практика: проєкт. Міністерство молоді та спорту України. URL: <https://surl.li/bfidxv> (дата звернення: 09.11.2025).

17. Наука + бізнес: у Львові презентували ідеї та створили нові партнерства. Центр економічного відновлення. 2025: веб-сайт. URL: <https://surl.li/mwwbxp> (дата звернення: 08.11.2025).

18. Оболенський О. Ю., Нижник Н. Р. Публічне адміністрування в Україні: стан і перспективи розвитку. Київ: НАДУ, 2014. 256 с.

19. Партнерство між міськими та сільськими територіальними громадами як важливий інструмент економічного розвитку. Хроніка одного проєкту. Інститут громадянського суспільства. 2020: веб-сайт. URL: <https://surl.li/cbrqny> (дата звернення: 08.11.2025).

20. Реформи навчання та шкіл тривають в Україні, попри воєнні виклики. World Bank Group: веб-сайт. URL: <https://surl.li/edjocm> (дата звернення: 12.11.2025).

21. Сисоєва С. О. Освітні системи в умовах глобалізації. Київ: Педагогічна думка, 2016. 360 с.



22. Суворов В. Міжсекторальна взаємодія як механізм реалізації багаторівневого управління на субнаціональному рівні в трансформаційних умовах. *Теорія і практика державного управління*. № 1 (80), Р. 71-87. DOI: <https://doi.org/10.26565/1727-6667-2025-1-05> (дата звернення: 12.11.2025).

23. Сучасний стан, пріоритети та перспективи розвитку системи громадянської освіти в Україні. Центр Разумкова. 2023: веб-сайт. URL: <https://surl.li/afiwgi> (дата звернення: 11.11.2025).

24. Циган В. В. Міжсекторальне партнерство у сфері професійної освіти як посилення спроможності територіальних громад. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Управління та адміністрування»*. Випуск 7(36). 2019. С. 131-154.

25. Agranoff R., McGuire M. Collaborative Public Management: New Strategies for Local Governments. Washington, DC: Georgetown University Press, 2003. 256 p.

26. Austin J. E., Seitanidi M. M. Collaborative value creation: A review of partnering between nonprofits and businesses. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*. Vol. 41(5). 2012. P. 726-758.

27. Boud D., Solomon N. Work-Based Learning: A New Higher Education? Buckingham: Open University Press, 2001. 264 p.

28. Bryson J. M., Crosby B. C., Stone M. M. Designing and implementing cross-sector collaborations. *Public Administration Review*. Vol. 75(5). 2015. P. 647-663.

29. Cross-sector collaboration. European Agency for Special Needs and Inclusive Education: веб-сайт. URL: <https://surl.lt/mfnxol> (дата звернення: 11.11.2025).

30. Cross-Sectoral Dialogue. *Sustainability Directory*: веб-сайт. URL: <https://surl.li/amasin> (дата звернення: 10.11.2025).

31. Handbook of SUD strategies Chapter 4 - Cross Sectoral Integration. Portico: веб-сайт. URL: <https://surl.li/mlbszr> (дата звернення: 08.11.2025).



32. OECD. Education and Skills for Local Development. Paris: OECD Publishing, 2017. 160 p.
33. Porter M. E., Kramer M. R. Creating shared value. *Harvard Business Review*. Vol. 89(1-2). 2011. P. 62-77.
34. Resolution adopted by the General Assembly on 22 December 2005. United Nations: веб-сайт. URL: <https://docs.un.org/en/A/RES/60/214> (дата звернення: 08.11.2025).
35. Support to private sector actors in G7 and EU member states, interested in engaging in Ukraine. URL: <https://surl.li/kswyzf> (дата звернення: 14.11.2025).
36. The future of US development assistance to Ukraine. Policy analysis exercise 2023. URL: <https://surl.lu/lv1bxz> (дата звернення: 07.11.2025).
37. Ukraine: Eighth review under the extended arrangement under the extended fund facility, requests for modification of performance criteria, rephrasing of access, and financing assurances review. IMF Country Report. 2025. № 156. URL: <https://surl.li/ceaskg> (дата звернення: 15.11.2025).
38. UNCT Results Report 2020. <https://surl.li/uafint> (дата звернення: 07.11.2025).
39. UNESCO. Rethinking Education: Towards a Global Common Good? Paris: UNESCO, 2015. 85 p.
40. Work-based learning in Ukraine – an assessment per eu quality standards. European Training Foundation: веб-сайт. URL: <https://surl.li/itmucf> (дата звернення: 07.11.2025).

**КРОССЕКТОРАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО ОБСЛУГОВУЮЧОГО
КООПЕРАТИВА, ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ ТА ТОВАРИСТВ З
ОБМЕЖЕНОЮ ВІДПОВІДАЛЬНІСТЮ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ**

УДОВЕНКО Валерій, кандидат технічних наук, доцент,

Молодіжна громадська організація «Інститут інформаційного суспільства»

м. Кривий Ріг, Україна

ORCID: 0009-0008-7465-2075

Анотація. У монографії досліджується кроссекторальне партнерство як важливий інструмент для досягнення сталого розвитку, соціальної справедливості та економічної стабільності в сучасному світі. Обслуговуючі кооперативи, громадські організації та товариства з обмеженою відповідальністю (ТОВ) представлені як три ключові елементи економічної системи, які можуть суттєво вплинути на розвиток місцевих спільнот. Автор аналізує механізми взаємодії між цими секторами, підкреслюючи їхню роль у забезпеченні доступу до ресурсів, послуг та ринків, а також у сприянні соціальній інтеграції.

Однак для ефективної співпраці необхідно подолати організаційні бар'єри та недостатнє фінансування. Метою дослідження є вивчення теоретичних основ партнерства, аналіз успішних кейсів і викликів, а також розробка рекомендацій для покращення співпраці. Монографія сприятиме глибшому розумінню потенціалу кроссекторального партнерства у вирішенні актуальних проблем сталого розвитку на локальному та регіональному рівнях.

Ключові слова: кроссекторальне партнерство, обслуговуючий кооператив, громадська організація, благодійний фонд, товариство з обмеженою відповідальністю, приватне підприємство



Abstract. The monograph examines cross-sectoral partnership as an important tool for achieving sustainable development, social justice and economic stability in the modern world. Service cooperatives, public organizations and limited liability companies (LLCs) are presented as three key elements of the economic system that can significantly affect the development of local communities. The author analyzes the mechanisms of interaction between these sectors, emphasizing their role in ensuring access to resources, services and markets, as well as in promoting social integration.

However, for effective cooperation, it is necessary to overcome organizational barriers and insufficient funding. The purpose of the study is to study the theoretical foundations of partnership, analyze successful cases and challenges, and develop recommendations for improving cooperation. The monograph will contribute to a deeper understanding of the potential of cross-sectoral partnership in solving urgent problems of sustainable development at the local and regional levels.

Keywords: cross-sectoral partnership, service cooperative, public organization, charitable foundation, limited liability company, private enterprise

Вступ. Сучасний світ стикається з численними викликами, пов'язаними зі сталим розвитком, соціальною справедливістю та економічною стабільністю. У цьому контексті важливу роль відіграє кроссекторальне партнерство, яке об'єднує зусилля різних секторів суспільства для досягнення спільних цілей. Обслуговуючі кооперативи, громадські організації та товариства з обмеженою відповідальністю (ТОВ) представляють собою три важливі елементи економічної системи, які можуть суттєво вплинути на розвиток місцевих спільнот і сприяти реалізації концепції сталого розвитку.

Обслуговуючі кооперативи, як форма колективної власності, забезпечують своїм членам доступ до ресурсів, послуг та ринків, створюючи таким чином сприятливі умови для економічного зростання. Громадські



організації виконують роль посередників між державою і суспільством, сприяючи соціальній інтеграції та активному залученню населення до процесів прийняття рішень. Товариства з обмеженою відповідальністю, завдяки своїй гнучкості та адаптивності, здатні оперативно реагувати на зміни в ринковому середовищі та впроваджувати інноваційні рішення.

Кроссекторальне партнерство між цими трьома секторами може стати потужним інструментом для вирішення складних соціальних і економічних проблем. Однак для ефективної співпраці необхідно подолати ряд викликів, таких як організаційні бар'єри, недостатнє фінансування та відсутність чітких механізмів взаємодії.

Метою цієї монографії є дослідження теоретичних основ кроссекторального партнерства, аналіз механізмів взаємодії між обслуговуючими кооперативами, громадськими організаціями та ТОВ, а також вивчення успішних кейсів і викликів, що виникають у процесі співпраці. У результаті цього дослідження буде розроблено ряд рекомендацій щодо покращення партнерських відносин для досягнення сталого розвитку на локальному та регіональному рівнях.

Таким чином, ця монографія сприятиме глибшому розумінню ролі кроссекторального партнерства в сучасному суспільстві і його потенціалу для вирішення актуальних проблем сталого розвитку.

Основний текст. Кроссекторальне партнерство (КП) визначається як співпраця між різними секторами суспільства, зокрема державним, приватним та неурядовим. Це партнерство має на меті вирішення складних соціальних, економічних та екологічних проблем шляхом об'єднання ресурсів, знань та експертизи.

Кроссекторальне партнерство може бути охарактеризоване через кілька ключових аспектів:

1. Мультидисциплінарність: КП передбачає об'єднання представників різних секторів та дисциплін, що дозволяє врахувати різноманітні перспективи і підходи до вирішення проблем.
2. Спільні цілі: Усі учасники партнерства мають спільну мету, що сприяє досягненню соціального блага, сталого розвитку або покращення якості життя населення.
3. Взаємодія та координація: Ефективне КП вимагає чіткої координації дій між партнерами, що забезпечує синергію зусиль і ресурсів.
4. Інноваційність: Кроссекторальні ініціативи часто містять інноваційні рішення, які не можуть бути реалізовані в рамках одного сектора.

Таблиця 1

Переваги та виклики кроссекторального партнерства

Переваги	Виклики
Залучення різноманітних ресурсів Підвищення ефективності проєктів Розвиток інноваційних рішень Соціальна інтеграція	Організаційні бар'єри Відсутність чітких механізмів взаємодії Конфлікти інтересів Недостатнє фінансування

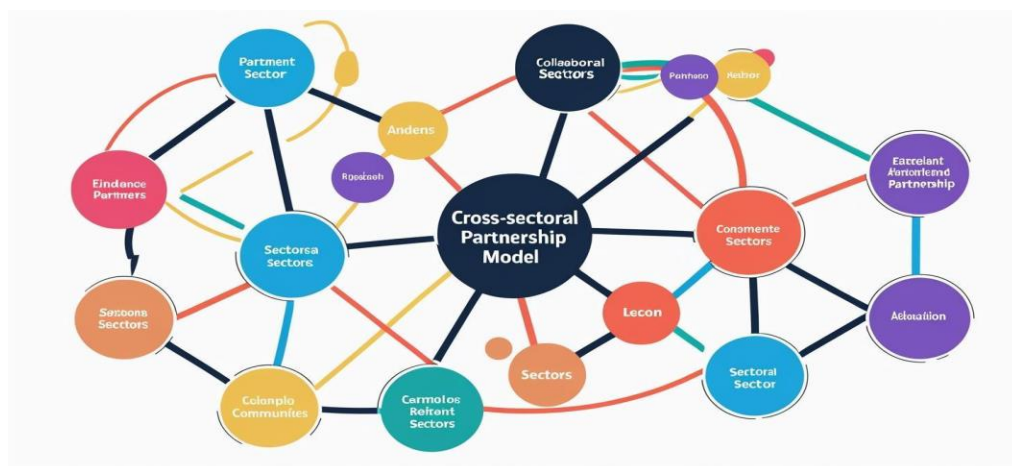


Рис. 1. Модель кроссекторального партнерства



Кроссекторальне партнерство базується на кількох теоретичних підходах:

1. Теорія соціального капіталу: Згідно з цією теорією, соціальні зв'язки та мережі є важливими для розвитку партнерств. Вони сприяють довірі, співпраці та обміну інформацією між учасниками.

2. Теорія системного підходу: Ця теорія підкреслює важливість розуміння взаємозв'язків між різними компонентами системи. У контексті КП це означає, що успіх ініціативи залежить від інтеграції зусиль усіх учасників.

3. Теорія stakeholder-менеджменту: Згідно з цією теорією, важливо враховувати інтереси всіх зацікавлених сторін (stakeholders) при формуванні партнерств. Це дозволяє уникнути конфліктів і забезпечити сталий розвиток.

Дослідження показують, що високий рівень соціального капіталу у спільноті сприяє успішному функціонуванню кроссекторальних партнерств. Наприклад, у дослідженні [6] було виявлено, що громади з розвиненими соціальними мережами мають більше шансів на успішну реалізацію проєктів у сфері сталого розвитку.

Системний підхід дозволяє зрозуміти, як різні елементи суспільства взаємодіють один з одним. Наприклад, у дослідженні [11] було показано, що інтеграція дій державних органів та громадських організацій призвела до покращення екологічної ситуації в регіоні.

Управління інтересами зацікавлених сторін є критично важливим для успіху КП. Дослідження [16] підкреслює, що залучення місцевих жителів до процесу прийняття рішень підвищує ефективність проєктів і зміцнює довіру між партнерами.

За результатами дослідження можна зробити висновки, що кроссекторальне партнерство є потужним інструментом для досягнення сталого розвитку. Його ефективність залежить від здатності учасників до співпраці, врахування інтересів усіх сторін та використання інноваційних підходів. У



наступних розділах ми розглянемо практичні аспекти реалізації КП та успішні кейси в різних сферах діяльності.

Цей розділ служить основою для подальшого дослідження кроссекторального партнерства, надаючи теоретичний контекст і підкреслюючи його важливість для сучасного суспільства.

Обслуговуючі кооперативи відіграють важливу роль у сучасній економіці, забезпечуючи не лише економічну вигоду своїм учасникам, але й сприяючи соціальному розвитку та сталому зростанню. У цьому розділі ми розглянемо основні функції та ролі обслуговуючих кооперативів у контексті економічного розвитку, а також проаналізуємо відповідну літературу.

Обслуговуючі кооперативи можна визначити як організації, що об'єднують осіб для спільного надання послуг, які відповідають їхнім потребам. В літературі виділяють кілька основних теоретичних підходів до вивчення ролі кооперативів:

1. Економічний підхід: акцент на ефективності виробництва та зниженні витрат.
2. Соціальний підхід: фокус на соціальних аспектах, таких як підтримка місцевих громад та забезпечення зайнятості.
3. Екологічний підхід: підкреслює важливість сталого розвитку та екологічної відповідальності.

Обслуговуючі кооперативи виконують кілька ключових ролей в економічному розвитку:

1. Забезпечення доступу до ресурсів: Кооперативи допомагають своїм членам отримувати доступ до необхідних ресурсів (фінансових, матеріальних, інформаційних).

Використання ресурсів обслуговуючого кооперативу

Ресурс	Приклад використання
Фінансовий Матеріальний інформаційний	Кредитування для малих фермерів Спільні закупівлі сировини Обмін досвідом між членами

2. Створення робочих місць: Кооперативи сприяють зайнятості в регіонах, де вони діють, що позитивно впливає на соціально-економічну ситуацію.

3. Стимулювання інновацій: Участь у кооперативах може спонукати членів до впровадження нових технологій і методів роботи.

У дослідженнях, присвячених ролі обслуговуючих кооперативів, можна виділити кілька ключових робіт: Котляр, І. [21] аналізує вплив кооперативів на зниження витрат і підвищення конкурентоспроможності, Сидоренко, О. [22] акцентує увагу на соціальному впливі кооперативів на місцеві громади, Петренко, А., Мельник, Т. [23] досліджують екологічні переваги діяльності кооперативів.

Для ілюстрації ролей обслуговуючих кооперативів у економічному розвитку можна використати наступний графік:



Рис. 2. Ролі обслуговуючих кооперативів

За результатами дослідження можна зробити висновок, що обслуговуючі кооперативи є важливими суб'єктами економічного розвитку, виконуючи різноманітні ролі, від забезпечення ресурсами до стимулювання інновацій. Їх діяльність має значний вплив на соціально-економічну ситуацію в регіонах, де вони функціонують.

Громадські організації (ГО) відіграють важливу роль у формуванні громадянського суспільства, сприяючи соціальному розвитку, захисту прав людини та екологічній відповідальності. У цьому розділі ми розглянемо основні функції ГО, їх вплив на суспільство, а також проаналізуємо відповідну літературу.

Громадські організації можуть бути визначені як неприбуткові об'єднання, які працюють на благо суспільства. Література пропонує різні теоретичні підходи до аналізу їх діяльності:

1. Соціологічний підхід: акцент на соціальних зв'язках і взаємодії між ГО та суспільством.



2. Політичний підхід: фокус на ролі ГО у формуванні політики та впливі на державні рішення.

3. Економічний підхід: дослідження фінансування та ресурсного забезпечення ГО.

Громадські організації виконують кілька ключових функцій, які можна узагальнити в таблиці 3.

Таблиця 3

Ключові функції громадських організацій

Функція	Опис
Захист прав людини	Адвокація прав різних груп населення, зокрема вразливих категорій
Освітня діяльність	Проведення тренінгів, семінарів та освітніх програм для громади
Соціальна підтримка	Надання допомоги нужденним, організація волонтерських програм
Моніторинг і оцінка	Відстеження виконання державних програм і політик
Партнерство з державними структурами	Співпраця з урядом у питаннях соціальної політики та розвитку

Вплив ГО на суспільство можна проаналізувати через кілька аспектів:

1. Соціальна згуртованість: ГО сприяють розвитку соціальних зв'язків, що підвищує рівень довіри в суспільстві.

2. Політична участь: ГО активізують громадянську позицію, залучаючи населення до політичних процесів.

3. Екологічна свідомість: ГО підвищують обізнаність населення про екологічні проблеми та сприяють їх вирішенню.

У дослідженнях, присвячених ролі громадських організацій, виділяються кілька ключових робіт: Грищенко, Л. [24] аналізує роль ГО в процесах соціальної трансформації, Коваленко, С. [25] досліджує вплив ГО на формування політики на

місцевому і національному рівнях, Тарасенко, В., Левченко, О. [26] аналізують екологічні проекти та їхній вплив на суспільство.

Для ілюстрації впливу громадських організацій на суспільство можна використати наступний графік:



Рис. 3. Вплив громадських організацій на суспільство

За результатами дослідження можна зробити наступний висновок, що громадські організації виконують важливі функції в суспільстві, сприяючи соціальному розвитку, захисту прав людини та екологічній свідомості. Їх діяльність має значний вплив на формування громадянського суспільства і державної політики.

Товариство з обмеженою відповідальністю (ТОВ) є однією з найпопулярніших форм організації бізнесу в Україні та світі. Воно поєднує в собі переваги як акціонерних товариств, так і партнерств, що робить його привабливим для підприємців. У цьому розділі ми розглянемо основні особливості ТОВ, їх переваги та вплив на розвиток кроссекторального партнерства.

Дослідження ТОВ базуються на кількох теоретичних підходах:



1. Правовий підхід: вивчає правову природу ТОВ, його створення, діяльність та ліквідацію.

2. Економічний підхід: аналізує фінансові аспекти функціонування ТОВ, зокрема, питання капіталізації та розподілу прибутку.

3. Соціальний підхід: акцентує увагу на соціальних відповідальностях ТОВ перед суспільством.

Товариство з обмеженою відповідальністю має кілька ключових особливостей, які можна узагальнити в таблиці 4.

Таблиця 4

Ключові особливості Товариства з обмеженою відповідальністю

Особливість	Опис
Обмежена відповідальність	Учасники несуть відповідальність лише в межах своїх внесків до статутного капіталу.
Мінімальна кількість учасників	Для створення ТОВ потрібен лише один учасник (фізична або юридична особа).
Гнучкість управління	Внутрішні правила управління можуть бути визначені статутом товариства
Можливість залучення інвестицій	ТОВ може залучати інвестиції шляхом випуску часток у статутному капіталі.
Переваги оподаткування	Можливість використання різних схем оподаткування для оптимізації податкового навантаження

Товариство з обмеженою відповідальністю має ряд переваг, серед яких:

1. Захист активів: Учасники не ризикують своїм особистим майном.

2. Спрощене управління: Менше формальностей у порівнянні з акціонерними товариствами.

3. Гнучкість у розподілі прибутку: Учасники можуть самостійно визначати порядок розподілу прибутку.

4. Легкість у виході з бізнесу: Процедура ліквідації ТОВ є менш складною.

ТОВ можуть виступати важливими партнерами в рамках кроссекторального партнерства, оскільки вони здатні залучати ресурси з різних секторів (державного, приватного, громадського). Це може сприяти:

- Інноваціям: Співпраця з науковими установами та НУО для розвитку нових технологій.
- Соціальному розвитку: Участь у соціальних проєктах і програмах.
- Екологічній відповідальності: Реалізація екологічних ініціатив у партнерстві з державними органами.

У дослідженнях, присвячених товариствам з обмеженою відповідальністю, виділяються кілька ключових робіт: Сидоренко, О. [27] аналізує правову природу ТОВ та його роль у бізнес-середовищі, Мельник, І. [28] досліджує економічну ефективність функціонування ТОВ, Кузьменко, А., Лисенко, В. [29] аналізує роль ТОВ у кроссекторальних ініціативах.

Для ілюстрації переваг товариства з обмеженою відповідальністю можна використати наступний графік:



Рис. 4. Переваги товариства з обмеженою відповідальністю



За результатами дослідження можна зробити висновок, що товариство з обмеженою відповідальністю є важливою формою бізнес-організації, яка забезпечує гнучкість і захист активів учасників. Його особливості та переваги сприяють розвитку кроссекторального партнерства, відкриваючи нові можливості для співпраці між різними секторами суспільства.

Приватне підприємство (ПП) є однією з найпоширеніших форм організації бізнесу, що характеризується високою гнучкістю та швидкістю прийняття рішень. В Україні приватні підприємства відіграють важливу роль у економіці, забезпечуючи значну частину зайнятості та виробництва. У цьому розділі розглянемо основні особливості приватних підприємств, їх переваги, а також вплив на розвиток кроссекторального партнерства.

Дослідження приватних підприємств базуються на кількох теоретичних підходах:

1. Економічний підхід: аналізує роль приватних підприємств у ринковій економіці, їх вплив на конкуренцію та інновації.
2. Організаційний підхід: вивчає структуру управління та організаційні процеси в приватних підприємствах.
3. Соціальний підхід: акцентує увагу на соціальних відповідальностях приватних підприємств перед співтовариством.

Приватні підприємства мають ряд ключових особливостей, які можна узагальнити в таблиці:

Ключові особливості приватного підприємства

Особливість	Опис
Власність	Власниками є фізичні особи або невелика група осіб.
Гнучкість управління	Швидке прийняття рішень завдяки відсутності складної бюрократії
Мінімальні вимоги до капіталу	Невеликі вимоги до стартового капіталу в порівнянні з акціонерними товариствами
Простота реєстрації	Процедура створення і реєстрації є менш складною
Можливість швидкої адаптації	Легкість у зміні стратегії відповідно до змін у ринковому середовищі

Приватні підприємства мають ряд переваг, серед яких:

1. Контроль над бізнесом: Власники мають повний контроль над усіма аспектами бізнесу.
2. Швидкість реагування: Можливість швидко адаптуватися до змін на ринку.
3. Менше регуляторних обмежень: Спрощений процес ведення бізнесу з меншими вимогами до звітності.
4. Індивідуальний підхід: Можливість реалізації індивідуальних стратегій розвитку.

Приватні підприємства можуть стати важливими партнерами у кроссекторальному партнерстві, оскільки вони здатні залучати ресурси з різних секторів (державного, приватного, громадського). Це може сприяти:

- Інноваційним рішенням: Співпраця з науковими установами для впровадження нових технологій.
- Соціальним проєктам: Участь у програмах соціальної відповідальності.

— Екологічним ініціативам: Реалізація проєктів щодо охорони навколишнього середовища.

У дослідженнях, присвячених приватним підприємствам, виділяються кілька ключових робіт: Коваленко, Т. [30] аналізують правову природу приватних підприємств та їх роль в економіці, Гончаренко, О. [31] досліджує економічну ефективність функціонування приватних підприємств, Савченко, І., Левченко, А. [32] аналізує роль ПП у кроссекторальних ініціативах.

Для ілюстрації переваг приватних підприємств можна використати наступний графік:

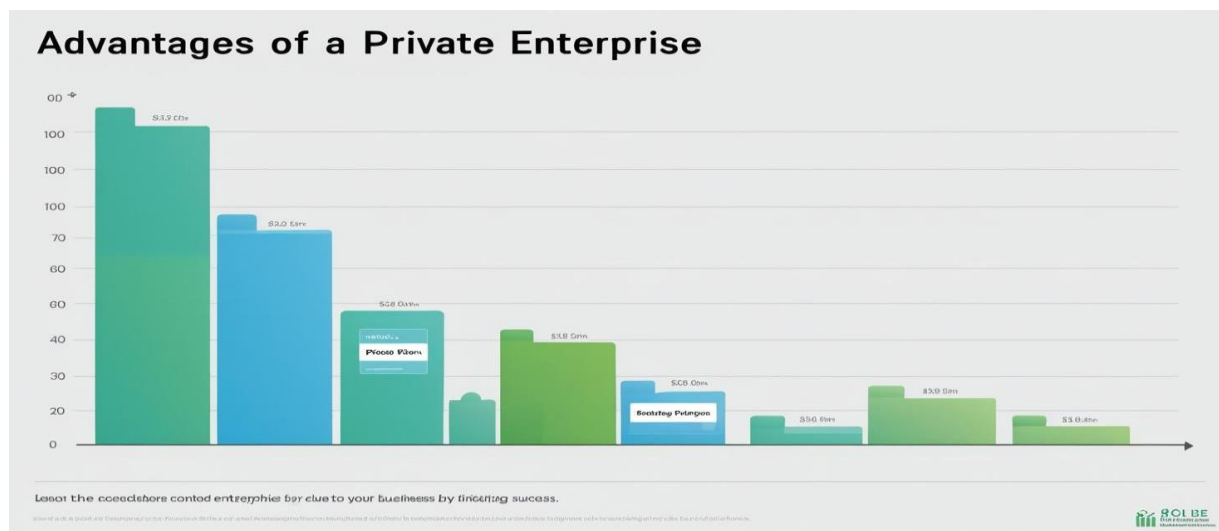


Рис. 5. Переваги приватного підприємства

За результатами дослідження зробимо висновки, що приватне підприємство є важливою формою бізнес-організації, яка забезпечує гнучкість і контроль для власників. Його особливості та переваги сприяють розвитку кроссекторального партнерства, відкриваючи нові можливості для співпраці між різними секторами суспільства.

Формування партнерських відносин між різними секторами — це ключовий аспект розвитку кроссекторального партнерства, яке сприяє досягненню спільних цілей у соціально-економічному розвитку. Взаємодія між

державними, приватними та громадськими секторами може призвести до створення інноваційних рішень, покращення ефективності ресурсного використання та підвищення соціальної відповідальності. У цьому розділі розглянемо основні механізми формування партнерських відносин, їх особливості, переваги та виклики.

Формування партнерських відносин можна розглядати з кількох теоретичних перспектив:

1. Теорія стейкхолдерів: акцентує увагу на важливості врахування інтересів усіх учасників процесу.
2. Теорія мереж: досліджує, як підприємства та організації взаємодіють у рамках мережевих структур.
3. Теорія соціального капіталу: підкреслює значення довіри та соціальних зв'язків у формуванні партнерств.

Формування партнерських відносин включає кілька ключових етапів представимо в таблиці 6.

Таблиця 6

Ключові етапи формування партнерських відносин

Етап	Опис
Ідентифікація партнерів	Визначення потенційних партнерів із різних секторів
Встановлення контактів	Налагодження комунікації та обміну інформацією
Спільне визначення цілей	Формулювання спільних цілей та завдань для партнерства
Розробка стратегії	Планування дій та ресурсів для досягнення спільних цілей
Оцінка результатів	Аналіз досягнень та корекція стратегії на основі отриманих результатів

Партнерські відносини між секторами мають ряд переваг:

1. Обмін ресурсами: Спільне використання фінансових, людських та інформаційних ресурсів.



2. Інновації: Залучення різноманітних знань і досвіду для створення нових рішень.

3. Зниження ризиків: Розподіл ризиків між партнерами, що знижує навантаження на окремий сектор.

4. Соціальна відповідальність: Підвищення рівня соціальної відповідальності через спільні проєкти.

Незважаючи на численні переваги, формування партнерських відносин може стикатися з певними викликами:

- Відмінність у цілях: Різні сектори можуть мати суперечливі цілі та інтереси.

- Комунікаційні бар'єри: Проблеми у спілкуванні можуть призводити до непорозумінь.

- Культурні відмінності: Різні організаційні культури можуть ускладнювати співпрацю.

У дослідженнях, присвячених формуванню партнерських відносин, виділяються кілька ключових робіт: Богданова, Н., Коваленко, С. [33] вивчають теоретичний базис формування партнерств, Сидоренко, О., Петренко, А. [34] аналізують практичні аспекти співпраці між секторами, Левченко, І., Грищенко, В. [35] досліджують роль соціального капіталу у формуванні партнерств.

Для ілюстрації етапів формування партнерських відносин можна використати наступний графік:

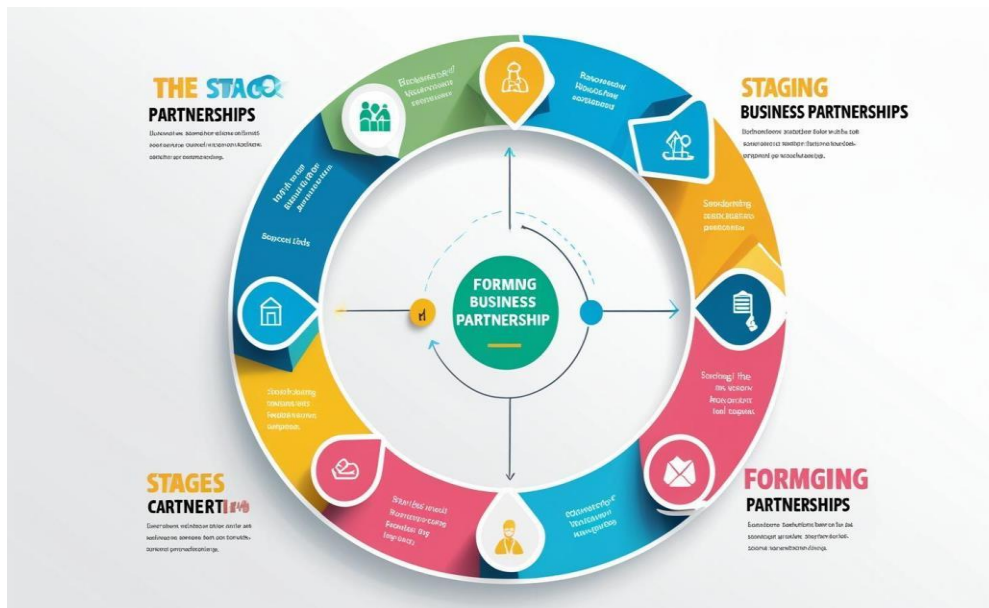


Рис. 6. Етапи формування партнерських відносин

За результатами дослідження можна зробити висновки, що формування партнерських відносин між різними секторами є важливим механізмом для досягнення спільних цілей у соціально-економічному розвитку. Незважаючи на виклики, які можуть виникати в процесі співпраці, переваги таких відносин роблять їх необхідними для успішного функціонування суспільства.

Взаємодія між обслуговуючими кооперативами, громадськими організаціями та товариствами з обмеженою відповідальністю (ТОВ) є важливим елементом розвитку соціально-економічної інфраструктури. Співпраця між цими секторами може забезпечити ефективне використання ресурсів, підвищення рівня послуг та сприяння сталому розвитку. У цьому розділі розглянемо основні моделі співпраці між зазначеними суб'єктами, їх особливості, переваги та виклики.

Моделі співпраці між обслуговуючими кооперативами, громадськими організаціями та ТОВ можна класифікувати за кількома критеріями:

1. Типи співпраці:

- Формальна (договори, угоди)

– Неформальна (взаємодія на основі довіри)

2. Ступінь інтеграції:

– Повна інтеграція (створення спільних підприємств)

– Часткова інтеграція (спільні проекти)

3. Сфери діяльності:

– Соціальні проекти

– Економічні ініціативи

– Екологічні програми

Основні моделі співпраці представимо в таблиці 7.

Таблиця 7

Основні моделі співпраці

Модель співпраці	Опис	Приклад реалізації
Модель спільного підприємства	Створення спільного бізнесу для досягнення спільних цілей	Спільне виробництво екологічних товарів
Модель проєктної співпраці	Реалізація конкретних проєктів з визначеними цілями та ресурсами	Проєкт з покращення інфраструктури села
Модель партнерства в сфері послуг	Спільне надання послуг для підвищення якості обслуговування	Спільні соціальні програми для малозабезпечених

Переваги:

– Ефективність ресурсів: Спільне використання ресурсів дозволяє знизити витрати та підвищити якість послуг.

– Доступ до нових ринків: Співпраця з різними секторами відкриває нові можливості для бізнесу.

– Соціальний вплив: Партнерство сприяє вирішенню соціальних проблем і покращенню якості життя населення.

Виклики:

- Відмінності в цілях і цінностях: Різні організації можуть мати суперечливі інтереси.
- Культурні бар'єри: Різні організаційні культури можуть ускладнити співпрацю.
- Недостатня комунікація: Невірна або недостатня інформація може призвести до непорозумінь.

У дослідженнях, присвячених моделям співпраці, виділяються кілька ключових робіт: Коваленко, Т., Лисенко, А. [36] аналізують різні моделі співпраці в Україні, Семенова, О., Гончаренко, В. [37] досліджують можливості співпраці громадських організацій з бізнесом, Петренко, І., Кравець, С. [38] вивчають аспекти соціального підприємництва та його вплив на розвиток суспільства. Для ілюстрації моделей співпраці можна використати наступний графік:

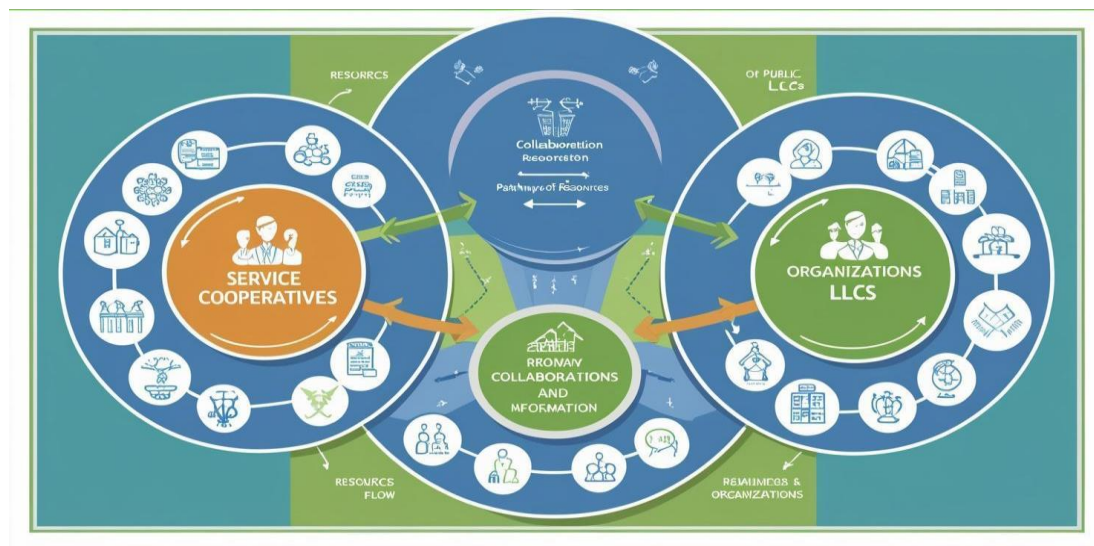


Рис. 7. Моделі співпраці між обслуговуючими кооперативами, громадськими організаціями та ТОВ

За результатами дослідження можна зробити висновки, що моделі співпраці між обслуговуючими кооперативами, громадськими організаціями та ТОВ є важливим інструментом для досягнення спільних цілей у соціально-економічному розвитку. Незважаючи на виклики, які можуть виникати в



процесі співпраці, переваги таких моделей роблять їх необхідними для успішного функціонування суспільства.

Кроссекторальні проєкти, що реалізуються в межах співпраці між різними секторами – державним, приватним та громадським, потребують особливих підходів до управління. Ефективне управління такими проєктами забезпечує досягнення спільних цілей і максимізацію соціально-економічних вигод. У цьому розділі розглянемо основні інструменти та методи управління кроссекторальними проєктами, їх переваги та недоліки, а також проведемо аналіз сучасної літератури з цієї теми.

Управління кроссекторальними проєктами передбачає використання різноманітних інструментів, серед яких:

1. Проєктне управління: Використання методологій (наприклад, PMBOK, PRINCE2) для планування, виконання та контролю проєкту.
2. Аналіз зацікавлених сторін: Визначення ключових учасників проєкту та їх інтересів для забезпечення ефективної взаємодії.
3. Моніторинг і оцінка: Впровадження системи моніторингу для оцінки прогресу та результатів проєкту.
4. Фінансове управління: Планування бюджету, контроль витрат та звітність.
5. Комунікаційні стратегії: Розробка плану комунікації для забезпечення прозорості та залучення всіх учасників.

Методи управління класифікуємо за кількома критеріями. Результати занесено в таблицю 8.

Методи управління

Метод	Опис	Переваги	Недоліки
Agile	Гнучкий підхід до управління проєктами з акцентом на адаптацію	Швидка реакція на зміни	Може бути складним для великих проєктів
Waterfall	Лінійний підхід, де етапи виконуються послідовно	Чітка структура та планування	Низька гнучкість у разі змін
Lean	Орієнтація на усунення витрат і підвищення ефективності процесів	Зниження витрат	Може вимагати значних змін в організації
Stakeholder Engagement	Залучення всіх зацікавлених сторін на всіх етапах проєкту	Підвищення підтримки та зменшення конфліктів	Часом може бути складно організувати

В літературі з управління кроссекторальними проєктами виділяються кілька ключових досліджень: Кравченко, О., Гриценко, Т. [39] розглядають сучасні методи та інструменти управління, Сидоренко, В., Левченко, І. [40] досліджують методи залучення зацікавлених сторін до процесу управління, Мельник, А., Костенко, Ю.[41] вивчають роль фінансового управління в успішності проєктів .

Для ілюстрації інструментів і методів управління кроссекторальними проєктами можна використати наступну діаграму:

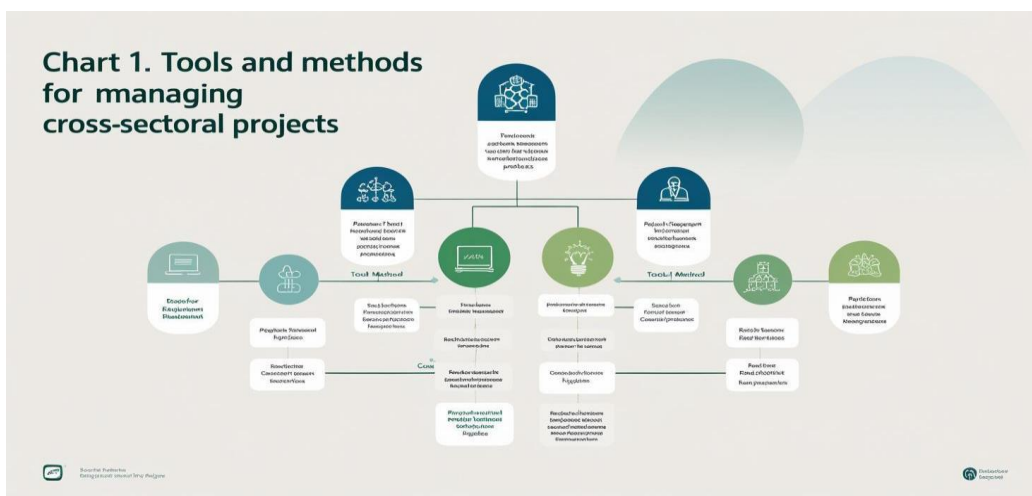


Рис. 8. Інструменти та методи управління кроссекторальними проєктами

За результатами дослідження можна зробити висновки, що управління кроссекторальними проєктами є складним процесом, що вимагає використання різноманітних інструментів і методів. Застосування сучасних підходів до управління дозволяє ефективно координувати дії різних секторів і досягати спільних цілей. Незважаючи на виклики, пов'язані з управлінням такими проєктами, їх реалізація може суттєво вплинути на розвиток суспільства.

Висновки. Монографія «Кроссекторальне партнерство обслуговуючого кооператива, громадських організацій та товариств з обмеженою відповідальністю для сталого розвитку» підкреслює важливість інтеграції різних секторів для досягнення стійких соціально-економічних результатів. Основні висновки:

1. Необхідність кроссекторального підходу: Партнерство між кооперативами, громадськими організаціями та ТОВ дозволяє об'єднати ресурси для вирішення комплексних проблем.
2. Стимулювання сталого розвитку: Такі ініціативи забезпечують баланс між економічними, соціальними та екологічними аспектами.
3. Розвиток довіри: Успіх партнерства залежить від довіри та відкритості учасників.



4. Інституційна підтримка: Державна підтримка є важливою для ефективної реалізації проєктів.

5. Виклики: Кроссекторальні партнерства стикаються з проблемами, такими як різниця в цілях і нестача ресурсів.

6. Перспективи розвитку: Партнерство має великий потенціал в Україні, особливо у контексті цілей сталого розвитку ООН.

7. Рекомендації: Рекомендується створення платформ для діалогу, навчальних програм та механізмів фінансування.

Узагальнюючи, монографія демонструє, що кроссекторальне партнерство є ключовим елементом сталого розвитку в Україні, сприяючи соціальному прогресу та економічному зростанню. Реалізація рекомендацій може посилити позитивний вплив таких ініціатив на суспільство.

Список використаних джерел

1. Bryson J. M., Crosby B. C., Middleton Stone M. Designing and Managing Cross-Sector Collaboration / J.M. Bryson, B.C. Crosby, M. Middleton Stone. Public Administration Review. Vol. 66, №. 1. 2006. P. 44–55. DOI: 10.1111/j.1540-6210.2006.00665.x.

2. Huxham C., Vangen S. Managing to Collaborate: The Theory and Practice of Collaborative Advantage. C.Huxham, S.Vangen. London: Routledge, 2005. 256 p.

3. Klijn E.-H., Teisman G.R. Institutional and Strategic Barriers to Public-Private Partnership: An Analysis of the Dutch Experience / E.-H. Klijn, G.R. Teisman. International Public Management Journal.. Vol. 6, №. 3. 2003. P. 283–303. DOI: 10.1016/S1096-7494(03)00021-8.

4. Selsky J. W., Parker B. Cross-Sector Partnerships to Address Social Issues: Challenges to Theory and Practice. *Journal of Business Ethics*.. Vol. 55, №. 3. 2005 P. 239–253. DOI: 10.1007/s10551-005-1840-5.



5. Waddock S.A. Building a New Institutional Infrastructure for Corporate Responsibility. *Academy of Management Perspectives*. Vol. 22, №. 3. 2008, P. 11–27. DOI: 10.5465/amp.2008.35590357.
6. Smith J., Brown L., Johnson R. The Role of Social Capital in Cross-Sector Partnerships for Sustainable Development. *Journal of Community Development*. Vol. 55, № 4. 2020. P. 567–583. – DOI: 10.1080/15575330.2020.1771234.
7. Putnam R. D. *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community* New York: Simon Schuster, 2000. 544 p.
8. Woolcock M., Narayan D. Social Capital: Implications for Development Theory, Research, and Policy *World Bank Research Observer*. Vol. 15, № 2. 2000. P. 225–249. DOI: 10.1093/wbro/15.2.225.
9. Bourdieu P. The Forms of Capital. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* / Eds. J.G. Richardson. Westport, CT: Greenwood Press, 1986. P. 241–258.
10. Coleman J. S. Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*. Vol. 94. 1988. P. S95–S120. DOI: 10.1086/228943.
11. Johnson R., Lee S. Інтеграція дій уряду та громадських організацій: шлях до поліпшення екологічної ситуації. *Journal of Environmental Management*. T. 250. 2019. С. 109–120. DOI: 10.1016/j.jenvman.2019.109120.
12. Meadows D. H. *Думання в системах: посібник*. White River Junction, VT: Chelsea Green Publishing, 2008. 200 с.
13. Checkland P. *Системне мислення, системна практика*. Chichester: John Wiley Sons, 1999. 400 с.
14. Sterman J. D. *Бізнес-динаміка: системне мислення та моделювання для складного світу*. Boston: McGraw-Hill, 2000. 982 с.
15. Senge P. M. *П'ята дисципліна: мистецтво та практика навчальної організації*. New York: Doubleday, 1990. 416 с.



16. Garcia Martinez A. Stakeholder Engagement in Cross-Sector Partnerships: Enhancing Project Effectiveness. *Journal of Sustainable Development*. Vol. 14, № 3. 2021. P. 45–62. DOI: 10.5539/jsd.v14n3p45.
17. Bryson J. M., Crosby B. C., Bloomberg L. Creating and Implementing Your Strategic Plan: A Workbook for Public and Nonprofit Organizations 4th ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2014. 432 p.
18. Huxham C., Vangen S. Managing to Collaborate: The Theory and Practice of Collaborative Advantage. London: Routledge, 2005. 224 p.
19. Selsky J. W., Parker B. Cross-Sector Partnerships to Address Social Issues: Challenges to Theory and Practice. *Journal of Business Ethics*. Vol. 55, №. 3. 2005. P. 217–234. DOI: 10.1007/s10551-005-1840-1.
20. Elkington J. Cannibals with Forks: The Triple Bottom Line of 21st Century Business. Gabriola Island: New Society Publishers, 1998. 224 p.
21. Котляр І. Економічна ефективність обслуговуючих кооперативів. *Економіка і управління*. № 12(3), 2020. С. 45-58.
22. Сидоренко О. Соціальні аспекти діяльності кооперативів. *Соціологія та сучасність*. № 8(2), 2019. С. 23-30.
23. Петренко А., Мельник Т. Кооперативи як інструмент сталого розвитку. *Журнал сталого розвитку*. № 15(1), 2021. С. 12-19.
24. Грищенко Л. Громадські організації як інструмент соціальних змін. *Соціологічний журнал*. Т. 15, № 2, 2020. С. 34-47.
25. Коваленко С. Політична активність громадських організацій. *Політичні студії*. Т. 9, № 3, 2019. С. 12-29.
26. Тарасенко В., Левченко О. Екологічні ініціативи громадських організацій. *Екологія та суспільство*. Т. 10, № 4, 2021. С. 50-65.
27. Сидоренко О. Товариство з обмеженою відповідальністю: правові аспекти. *Юридичний журнал*. Т. 12, № 3, 2021. С. 45-58.



28. Мельник І. Економічні переваги ТОВ. *Економіка України*. Т. 9, № 2, 2020. С. 22-34.
29. Кузьменко А., Лисенко В. Кроссекторальне партнерство: нові можливості для ТОВ. *Соціально-економічні дослідження*. Т. 8, № 4, 2019. С. 78-92.
30. Коваленко Т. Приватні підприємства в Україні: правові та економічні аспекти. *Юридичний журнал*. Т. 15, № 2, 2020. С. 30-42.
31. Гончаренко О. Економічні переваги приватних підприємств. *Економіка України*. Т. 11, № 3, 2021. С. 15-27.
32. Савченко І., Левченко А. Кроссекторальне партнерство: роль приватних підприємств. *Соціально-економічні дослідження*. Т. 7, № 4, 2019. С. 65-80.
33. Богданова Н., Коваленко С. Механізми взаємодії між секторами: теоретичний аналіз. *Економічний вісник*. № 12(1), 2020. С. 45-58.
34. Сидоренко О., Петренко А. Партнерство між державним і приватним секторами. *Державне управління: теорія та практика*. № 9(3). 2021. С. 23-37.
35. Левченко І., Грищенко В. Соціальний капітал як основа партнерських відносин. *Соціологічний журнал*. № 15(4), 2019. С. 78-89.
36. Коваленко Т., Лисенко А. Моделі взаємодії між кооперативами та бізнесом. *Економіка України*. № 10(5), 2021. С. 34-47.
37. Семенова О., Гончаренко В. Громадські організації як партнери в розвитку регіонів. *Соціологічний журнал*. № 14(3), 2020. С. 56-70.
38. Петренко І., Кравець С. Соціальне підприємництво в Україні: виклики та перспективи. *Журнал соціальних наук*. № 8(2), 2019. С. 12-25.
39. Кравченко О., Грищенко Т. Управління кроссекторальними проєктами: нові підходи. *Журнал проєктного менеджменту*. Т. 15, № 1, 2022. С. 23-35.

40. Сидоренко В., Левченко І. Аналіз зацікавлених сторін у кроссекторальних проєктах. *Соціальні дослідження*. Т. 12, № 4, 2021. С. 44-58.

41. Мельник А., Костенко Ю. Ефективність фінансового управління в кроссекторальних проєктах. *Економіка і управління*. Т. 9, № 2, 2020. С. 78-90.

Додаток

1

Дата: 30.06.2025

МЕМОРАНДУМ

м. Кривий Ріг

про Об'єднання Обслуговуючого кооперативу "Спроможні домогосподарства економічного ковчегу м. Кривий Ріг" та Громадських організацій «Молодіжна організація "Інститут інформаційного суспільства", "Криворізьке міське правозахисне товариство", Благодійного фонду "Гармонійний розвиток суспільства", Товариства з обмеженою відповідальністю "ВКФ Геліос", Приватного підприємства "Інфопост Тренінг-Центр", Товариства з обмеженою відповідальністю «Інсайт», Товариства з обмеженою відповідальністю «Екофарм»

1. Вступ

Цей меморандум укладено між наступними сторонами:

- 1.1. Обслуговуючий кооператив "Спроможні домогосподарства економічного ковчегу м. Кривий Ріг".
- 1.2. Громадська організація «Молодіжна організація "Інститут інформаційного суспільства"».
- 1.3. Громадська організація "Криворізьке міське правозахисне товариство".
- 1.4. Благодійний фонд "Гармонійний розвиток суспільства".
- 1.5. Товариство з обмеженою відповідальністю "ВКФ Геліос".
- 1.6. Приватне підприємство "Інфопост Тренінг-Центр".
- 1.7. Товариство з обмеженою відповідальністю «Інсайт».
- 1.8. Товариства з обмеженою відповідальністю «Екофарм».

2. Мета об'єднання

- 2.1. Основною метою даного об'єднання є створення спільної платформи для реалізації проєктів, спрямованих на розвиток та підтримку соціально-економічних ініціатив у місті Кривий Ріг.
- 2.2. Сторони прагнуть об'єднати зусилля для підвищення якості життя населення, розвитку місцевої громади, захисту прав людини та забезпечення доступу до інформації.
- 2.3. Творення продуктів та пропозицій сучасності.
- 2.4. Розвиток здатності кожної людини, творення взаємоповаги та взаємодовіри («атмосфера бджіл»).
- 2.5. Створення і участь в роботі Інтелектуального клубу, що дає інтелектуальну, правову та психологічну підтримку кожному учаснику

3. Ідея

- 3.1. Об'єднання перших серед рівних, унікальних, геніальних, креативних людей для реалізації своїх цілей.

4. Місія

- 4.1. Побудова суспільства перших серед рівних, унікальних, геніальних, креативних людей.

4.2. З любов'ю жити – служити для розвитку сім'ї, бізнесу, громади

5. Основні напрямки співпраці

5.1. Спільна реалізація соціальних, освітніх та правозахисних проектів.

5.2. Обмін інформацією та ресурсами для підвищення ефективності діяльності кожної зі сторін.

5.3. Організація спільних заходів, тренінгів, семінарів, конференцій, вебінарів та інформаційних кампаній.

5.4. Підтримка ініціатив, спрямованих на покращення соціального та економічного становища людей громади м. Кривого Рогу.

5.5. Множення (масштабування) позитивних моментів, схвалення, благодаті, капіталу

6. Обов'язки сторін

6.1. Сторони зобов'язуються:

- Сприяти розвитку та реалізації спільних проектів.
- Взаємодіяти в питаннях обміну інформацією та ресурсами.
- Інформувати одна одну про можливості фінансування та участі в грантових програмах.

7. Термін дії меморандуму

7.1. Цей меморандум набирає чинності з моменту його підписання та діє протягом 2 років, з можливістю продовження за взаємною згодою сторін.

8. Заключні положення

8.1. Усі зміни та доповнення до цього Меморандуму оформлюються в письмовій формі та підписуються уповноваженими представниками сторін.

8.2. У разі виникнення суперечок сторони зобов'язуються вирішувати їх шляхом переговорів.

Підписи сторін:

Віталій Коваленко, голова правління

Обслуговуючий кооператив "Спроможні домогосподарства економічного ковчегу м. Кривий Ріг"

Валерій Удовенко,

Громадська організація «Молодіжна організація "Інститут інформаційного суспільства"»



Олександр Чижиков,
Громадська організація "Криворізьке міське правозахисне товариство",
Директор ТОВ «ВКФ Геліос»

Ростислав Романченко,
Благодійний фонд "Гармонійний розвиток суспільства"

Олег Постановов,
Приватне підприємство "Інфопост Тренінг-Центр"

Оксана Бобітко
Товариство з обмеженою відповідальністю «Інсайт»,

Едуард Кірічок
Товариство з обмеженою відповідальністю «Екофарм»



Розділ IV.

Цифрові рішення для освіти: від інструменталізму до інтелектуальних екосистем

Сучасний освітній ландшафт зазнає суттєвих трансформацій, спричинених стрімким розвитком генеративного штучного інтелекту (ШІ). Поява та масове поширення великих мовних моделей (LLM), зокрема ChatGPT, Gemini, Copilot та інших, стали потужним викликом для світової освітньої спільноти. У надзвичайно стислі терміни вони докорінно змінили підходи до доступу до знань, організації навчання й оцінювання, а також актуалізували проблематику академічної доброчесності. Після первинного періоду адаптації освітні інституції активізували пошук нових моделей використання ШІ з урахуванням педагогічних, етичних та організаційних вимог.

На цьому тлі цифровізація перестає виконувати допоміжну функцію і формує підґрунтя сучасних освітніх екосистем. IV Всеукраїнська науково-практична конференція «Варіативні моделі й технології трансформації професійного розвитку фахівців в умовах відкритої освіти» стала важливою платформою для наукового аналізу цих процесів. Представлений розділ монографії «Цифрові рішення для освіти: від інструменталізму до інтелектуальних екосистем» узагальнює результати такого осмислення та демонструє перехід від фрагментарного впровадження цифрових інструментів до концептуально вибудованих інтелектуальних систем.

Аналіз поданих матеріалів засвідчує виразну тенденцію до переорієнтації з традиційних цифрових платформ на динамічні адаптивні рішення на основі ШІ. Генеративні моделі поступово інтегруються у роль інтелектуальних тьюторів, співавторів навчального контенту та аналітичних інструментів у процесі прийняття педагогічних рішень. Умови відкритої освіти актуалізують необхідність розвитку AI-грамотності педагогічних працівників як здатності до ефективної та відповідальної взаємодії з алгоритмічними системами.



Важливим елементом представленого дослідження є ціннісний вимір цифрової трансформації. У контексті відкритої освіти цифрові рішення, зокрема хмарні сервіси та технології ІІІ, виступають чинниками демократизації доступу до знань і сприяють реальній інклюзії. Водночас така відкритість вимагає високого рівня самоорганізації, сформованої культури навчання впродовж життя та здатності до критичного мислення.

Особливу увагу в розділі приділено порівнянню українського досвіду з європейськими практиками впровадження ІІІ в освіті. Це дозволяє окреслити спільні тенденції та визначити специфічні виклики, зокрема ризики, пов'язані з академічною доброчесністю, етичними аспектами автоматизованих рішень та нерівністю доступу до цифрових ресурсів.

Для України цифровізація має додатковий контекст – забезпечення стійкості освітнього процесу в умовах повномасштабної війни. Тривале дистанційне навчання посилює проблему освітніх втрат, і технології ІІІ розглядаються як дієвий інструмент для їх діагностики та компенсації. Це актуалізує роль післядипломної освіти, яка стає важливим механізмом підготовки педагогічних кадрів до роботи в умовах високої технологічності та невизначеності.

Матеріали розділу також висвітлюють можливості ІІІ у предметно-орієнтованому навчанні, зокрема у вивченні іноземних мов та розвитку мовленнєвої компетентності фахівців. Представлені дослідження демонструють ефективність інтеграції інтелектуальних платформ у процес формування професійних компетентностей, що сприяє інтеграції українських педагогів і здобувачів освіти у світовий науковий та професійний простір.

Узагальнено, розділ формує цілісне бачення цифрових рішень для освіти в умовах глобальних та національних викликів. Представлені праці відображають системний підхід до побудови інтелектуальних освітніх



екосистем і пропонують практичні моделі, релевантні для розвитку стійкої, відкритої та технологічно інтегрованої освіти України.

*Світлана Антощук, кандидат педагогічних наук, доцент,
заступник директора Центру післядипломної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України*

ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ: МОДЕЛІ ТА ЦИФРОВІ ІННОВАЦІЙНІ РІШЕННЯ НА ОСНОВІ ІІІ

АНТОЩУК Світлана, кандидат педагогічних наук, доцент,
заступник директора Центру післядипломної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України
м. Київ, Україна
ORCID: 0000-0002-2857-5274

Анотація. У підрозділі монографії здійснено комплексний аналіз використання технологій штучного інтелекту в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті цифрової трансформації освіти. Розкрито теоретичні засади інтеграції ІІІ як соціотехнічного феномену, узагальнено міжнародний досвід і виокремлено основні моделі використання ІІІ в освітньому процесі (технологічно-аналітичну, педагогічно-методичну та комплексно-державну). Проаналізовано особливості українського контексту розвитку педагогічної ІІІ-компетентності, зокрема нормативні орієнтири, виклики воєнного часу та результати емпіричного дослідження освітніх запитів педагогів.

На основі поєднання міжнародних підходів і емпіричних даних обґрунтовано практичні моделі використання ІІІ у післядипломній освіті педагогів: «цифровий тьютор», адаптивне навчання, аналітика навчальних даних, автоматизація створення освітнього контенту та модель «Професійна

спільнота 4.0». Визначено педагогічні умови ефективної інтеграції ШІ, акцентовано увагу на розвитку педагогічної ШІ-компетентності, дотриманні принципів академічної доброчесності та збереженні професійної автономії педагога. Окреслено ризики, обмеження та перспективи подальших досліджень у сфері використання штучного інтелекту в післядипломній педагогічній освіті.

Ключові слова: штучний інтелект, післядипломна педагогічна освіта, цифрова трансформація освіти, ШІ-компетентність педагога, освітні моделі.

Abstract. This monograph chapter provides a comprehensive analysis of the use of artificial intelligence technologies in the system of postgraduate teacher education in the context of the digital transformation of education. The theoretical foundations of AI integration as a socio-technical phenomenon are examined, and international experience is summarized through the identification of key models of AI use in education, including technological-analytical, pedagogical-methodological, and state-driven approaches. Particular attention is paid to the Ukrainian context of developing teachers' AI competence, taking into account regulatory frameworks, challenges of wartime conditions, and the results of an empirical study of teachers' educational needs.

Based on the synthesis of international practices and empirical findings, practical models of AI use in postgraduate teacher education are substantiated, namely: the digital tutor model, adaptive learning, learning analytics, automation of educational content creation, and the “Professional Community 4.0” model. The chapter identifies pedagogical conditions for effective AI integration, emphasizing the development of teachers' AI competence, adherence to principles of academic integrity, and the preservation of professional autonomy. Potential risks, limitations, and prospects for further research on the use of artificial intelligence in postgraduate teacher education are also outlined.

Keywords: artificial intelligence, postgraduate teacher education, digital transformation of education, teachers' AI competence, educational models.



Вступ. Сучасний етап розвитку освіти визначається стрімкою цифровою трансформацією, ключовим чинником якої є впровадження технологій штучного інтелекту (ШІ). Вони змінюють не лише інструментарій освітнього процесу, а й логіку професійної діяльності педагога, способи організації навчання, оцінювання результатів і взаємодії з освітнім контентом. У цих умовах особливого значення набуває післядипломна педагогічна освіта як простір безперервного професійного розвитку, адаптації педагогів до нових викликів та апробації інноваційних освітніх моделей.

Міжнародний досвід свідчить, що використання штучного інтелекту в освіті сприяє персоналізації навчання, розвитку адаптивних освітніх середовищ, удосконаленню аналітики навчальних даних і зниженню навантаження на педагогів за рахунок автоматизації рутинних процесів. Водночас дослідження UNESCO [33; 34], OECD [27] та Європейської Комісії [22] акцентують на ризиках некритичного застосування ШІ, зокрема щодо академічної доброчесності, захисту персональних даних, алгоритмічної упередженості та зниження автономії педагогічного мислення. Це зумовлює потребу у педагогічно виважених моделях інтеграції ШІ, що поєднують технологічні можливості з етичними та методичними засадами освіти.

Український контекст використання ШІ в освіті формується під впливом цифровізації, воєнних викликів та нерівномірної готовності педагогічних кадрів до роботи з інтелектуальними системами. Попри активне зростання інтересу педагогів і здобувачів освіти до генеративних моделей, на рівні післядипломної освіти зберігається фрагментарність підходів, брак структурованих методик і нормативних орієнтирів щодо їх системного використання. Це актуалізує необхідність наукового аналізу та узагальнення практичних моделей застосування ШІ саме в системі підвищення кваліфікації педагогів.

Метою даного параграфу є аналіз сучасних моделей використання технологій штучного інтелекту в післядипломній освіті педагогів на основі



міжнародного досвіду та українських емпіричних даних, а також визначення педагогічних умов їх ефективної інтеграції в освітній процес. У роботі розглядаються переваги й ризики впровадження ШІ, окреслюється роль педагога в умовах цифрових трансформацій та обґрунтовується доцільність розвитку педагогічної ШІ-компетентності як складової професійного розвитку сучасного вчителя.

Наукова новизна підрозділу полягає у виокремленні та систематизації педагогічно виважених моделей використання штучного інтелекту в системі післядипломної освіти педагогів, що поєднують міжнародні підходи, український освітній контекст та результати емпіричного аналізу професійних запитів педагогів.

Теоретичні засади та міжнародний контекст використання штучного інтелекту в освіті.

Інтеграція технологій штучного інтелекту в освітні системи розглядається сучасною наукою як один із ключових чинників трансформації навчання та професійної діяльності педагогів. У міжнародному науковому дискурсі ШІ трактується не лише як сукупність технічних інструментів, а як соціотехнічний феномен, що впливає на педагогічні моделі, освітню політику та культуру навчання. Саме тому провідні міжнародні організації акцентують на необхідності поєднання технологічних інновацій із педагогічними, етичними та гуманістичними підходами.

У документах UNESCO [33; 34], OECD [27] та Європейської Комісії [22] штучний інтелект позиціонується як засіб посилення педагогічної діяльності, а не її заміщення. Центральною ідеєю виступає принцип human-centred AI (людиноцентричний штучний інтелект), відповідно до якого педагог зберігає центральну роль у проєктуванні та реалізації освітнього процесу, тоді як ШІ виконує допоміжні функції підтримки навчання, аналізу даних і персоналізації освітніх траєкторій. Такий підхід протиставляється технократичним моделям,



що зосереджуються виключно на автоматизації та алгоритмічному управлінні навчанням.

Важливим теоретичним підґрунтям досліджень у галузі AIEd (Artificial Intelligence in Education) є концепція, запропонована R. Luckin та співавторами [27], згідно з якою ефективні освітні ШІ-системи мають будуватися на поєднанні моделі здобувача освіти, доменної та педагогічної моделей. У цій логіці технологія не визначає освітні рішення автономно, а підпорядковується дидактичним цілям і професійному судженню педагога. Такий підхід є особливо значущим для післядипломної освіти, де акцент робиться не лише на опануванні інструментів, а на розвитку здатності педагогів інтегрувати ШІ у власну професійну практику.

У фундаментальних вітчизняних дослідженнях з теорії штучного інтелекту ШІ розглядається як складна система методів і моделей, спрямованих на формалізацію інтелектуальних процесів і підтримку прийняття рішень. М. З. Згуровський та Ю. П. Зайченко наголошують, що системи штучного інтелекту функціонують у межах людино-машинної взаємодії, у якій визначальна роль належить людині як носієві цілей, цінностей і контексту застосування інтелектуальних технологій [6, С. 41–56].

У межах технологічно-аналітичної моделі окремі дослідники розглядають ШІ як основу персоналізованого навчання, що ґрунтується на аналізі великих масивів освітніх даних і прогнозуванні навчальних результатів [19; 20; 25; 36].

У міжнародних стратегічних документах особлива увага приділяється розвитку AI literacy як нової складової професійної компетентності педагогів. У рамці UNESCO AI Competency Framework for Teachers [34] ШІ-компетентність розглядається як багатовимірна категорія, що охоплює розуміння принципів роботи інтелектуальних систем, уміння педагогічно доцільно застосовувати їх у навчанні, здатність критично оцінювати результати та дотримуватися етичних стандартів. Важливо, що ця рамка не зводить підготовку педагогів до



технічного навчання роботі з інструментами, а підкреслює необхідність інтеграції ШІ у педагогічний дизайн, оцінювання та професійне самонавчання.

У межах підходів Європейської Комісії до розвитку цифрової компетентності педагогів [22] також акцентує на тому, що цифрова компетентність педагога в умовах поширення ШІ набуває нових смислів. Оновлені підходи передбачають використання інтелектуальних систем для аналізу навчальних даних, персоналізації освітніх траєкторій та підтримки формувального оцінювання, але за умови збереження педагогічної автономії та відповідальності. Паралельно з цим Європейський Союз формує регуляторне поле через AI Act, який вводить ризик-орієнтований підхід до використання ШІ в освіті та встановлює вимоги щодо прозорості, безпеки й захисту даних.

Аналітичні матеріали OECD [29] доповнюють ці підходи, зосереджуючись на соціальних та педагогічних наслідках впровадження ШІ. У звітах організації наголошується на ризиках формування «алгоритмічної залежності», зниження глибини мислення та трансформації традиційних форм оцінювання [29]. У цьому контексті особливо підкреслюється роль педагогів як інтерпретаторів результатів, створених ШІ, та фасилітаторів критичного мислення здобувачів освіти. Таким чином, міжнародні дослідження сходяться на думці, що без цілеспрямованої підготовки педагогів технологічні інновації не забезпечують очікуваного підвищення якості освіти.

Моделі використання штучного інтелекту в освітньому процесі: міжнародний вимір

Поряд із загальними методологічними орієнтирами, міжнародний досвід демонструє різні моделі практичної інтеграції ШІ в освітні системи, що зумовлюється особливостями освітньої політики, рівнем цифрової зрілості та роллю держави у регулюванні інноваційних процесів. Порівняльний аналіз підходів, реалізованих у США, Канаді, Естонії, Фінляндії та Сінгапурі, дозволяє виокремити три базові моделі використання штучного інтелекту в освітньому



процесі.

Перша модель – технологічно-аналітична, характерна для освітніх систем США та Канади. У її межах ІІІ використовується насамперед для аналізу навчальних даних, впровадження адаптивних систем і інтелектуальних тьюторів. Основна увага зосереджується на підвищенні ефективності освітніх процесів і персоналізації навчання, тоді як педагогічні та етичні аспекти інтеграції ІІІ часто мають рекомендаційний характер. В українському контексті елементи цієї моделі вже частково реалізуються через використання аналітичних можливостей систем управління навчанням, однак без цілісної педагогічної рамки.

Друга модель – педагогічно-методична, притаманна освітнім системам Естонії та Фінляндії, передбачає пріоритет педагогічної доцільності над технологічними можливостями. Впровадження ІІІ в цих країнах супроводжується розробленням методичних рекомендацій, формуванням етичних рамок і системною підготовкою педагогів до роботи з інтелектуальними освітніми сценаріями. ІІІ інтегрується як інструмент підтримки педагогічних рішень, що забезпечує високий рівень готовності педагогів до його використання. Саме ця модель є найбільш релевантною для адаптації в системі післядипломної педагогічної освіти України.

Третя модель – комплексно-державна, представлена досвідом Сінгапуру, ґрунтується на централізованій державній координації впровадження ІІІ в освіту. Вона передбачає наявність єдиної цифрової екосистеми, національних стандартів і стратегічних документів, що регламентують використання інтелектуальних технологій на всіх рівнях освіти. Попри високу ефективність цієї моделі, її повна реалізація потребує значних інституційних ресурсів і стабільного нормативного середовища, що наразі ускладнює її відтворення в українських умовах.

Порівняння міжнародних моделей використання ШІ в освіті (див. табл. 1) засвідчує, що універсального підходу до його інтеграції не існує. Українська система освіти перебуває на етапі формування власної моделі, яка характеризується фрагментарністю практик, нерівномірною готовністю педагогів і відсутністю системних методичних орієнтирів. У цьому контексті перспективним видається поєднання елементів технологічно-аналітичної та педагогічно-методичної моделей з урахуванням національних освітніх пріоритетів, ресурсних обмежень і потреб післядипломної педагогічної освіти.

Таблиця 1

Порівняння міжнародних моделей використання штучного інтелекту в освіті
(складено автором на основі [8; 9; 22; 25; 27; 29; 33; 34])

Країна / освітня система	Основний фокус використання ШІ	Рівень готовності педагогів	Ключові стратегічні документи	Потенціал адаптації для України
США	Аналітика навчальних даних, AI-tutors, адаптивні системи	Середній	AI in Education Guidelines	Часткове впровадження можливе
Канада	Аналітика, персоналізація навчання	Середній	National AI Strategy	Обмежена адаптація
Естонія	Методичні підходи, етичні рамки	Високий	Estonian AI Strategy	Найбільш релевантна
Фінляндія	Компетентності педагога AI literacy	Високий	AI Literacy Framework	Висока відповідність
Сінгапур	Державне управління єдина цифрова екосистема	Високий	National AI Strategy	Наразі недосяжна в повному обсязі
Україна	Фрагментарні практики пілотні ініціативи	Нерівномірний	Біла книга ШІ, рекомендації МОН	Потребує систематизації

Таким чином, міжнародний досвід інтеграції штучного інтелекту в освіту формує теоретичне та концептуальне підґрунтя для аналізу українського контексту розвитку педагогічної ШІ-компетентності й обґрунтування практичних моделей використання ШІ у системі післядипломної освіти



педагогів.

Автори підручника “Системи і методи штучного інтелекту” підкреслюють, що методи штучного інтелекту – евристичні, нейромережеві, логічні та статистичні – мають розглядатися як інструменти підтримки інтелектуальної діяльності людини, а не як її повноцінна заміна [6, С. 87–102].

Український контекст розвитку педагогічної ІІІ-компетентності

Розвиток педагогічної ІІІ-компетентності в Україні відбувається в умовах прискореної цифровізації освіти, посиленої викликами воєнного часу та тривалої нестабільності освітнього середовища. Перехід до дистанційних і змішаних форматів навчання актуалізував потребу в інструментах, здатних підтримувати безперервність освітнього процесу, індивідуалізацію навчання та оптимізацію професійного навантаження педагогів. У цьому контексті технології штучного інтелекту почали активно сприйматися як потенційний ресурс підвищення ефективності освітньої діяльності, зокрема у системі післядипломної педагогічної освіти.

Нормативно-правове поле України щодо використання цифрових технологій у освіті загалом орієнтоване на принципи відкритості, безпеки та академічної доброчесності, проте питання системного впровадження ІІІ перебуває на етапі становлення. Чинні професійні стандарти та рамки цифрової компетентності педагогів лише частково відображають специфіку роботи з інтелектуальними системами, що зумовлює фрагментарність підходів у програмах підвищення кваліфікації. У більшості випадків використання ІІІ носить ситуативний характер і залежить від індивідуальної готовності педагога до експериментування з цифровими інструментами.

Емпіричні дані та освітні запити педагогів щодо використання штучного інтелекту

Емпіричне дослідження, проведене в межах програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників, було спрямоване на виявлення рівня

обізнаності педагогів щодо технологій штучного інтелекту, характеру їх використання у професійній діяльності та основних освітніх запитів, пов'язаних з інтеграцією ШІ в освітній процес. Дослідження мало прикладний характер і виконувало функцію аналітичного підґрунтя для розроблення педагогічно виважених моделей використання ШІ у післядипломній освіті. Узагальнені освітні запити педагогів подано в таблиці 2.

Таблиця 2

Узагальнені освітні запити педагогів щодо використання штучного інтелекту в професійній діяльності
(складено автором на основі результатів емпіричного дослідження)

Група освітніх запитів	Зміст запиту	Значення для програм післядипломної освіти
Методичні	Пояснення педагогічної доцільності використання ШІ; приклади інтеграції ШІ у навчальні сценарії	Орієнтація програм на педагогічний дизайн, а не лише на інструменти
Практично-інструментальні	Навички формулювання запитів (prompting); адаптація результатів, згенерованих ШІ	Формування критичного використання ШІ та збереження авторського стилю
Етичні та правові	Межі допустимого використання ШІ; питання авторства та академічної доброчесності	Розроблення етичних рамок і рекомендацій для педагогів
Аналітичні	Використання ШІ для аналізу навчальних результатів і зворотного зв'язку	Підвищення якості оцінювання та рефлексії
Психолого-педагогічні	Подолання страхів і невпевненості; підтримка педагогічної автономії	Диференційовані та адаптивні формати підвищення кваліфікації

Узагальнення результатів опитування та аналізу навчальної діяльності слухачів засвідчили, що переважна більшість педагогів виявляє стійкий інтерес до можливостей генеративних моделей штучного інтелекту, розглядаючи їх



передусім як інструмент оптимізації професійної діяльності. Найбільш поширеними напрямками використання ІІІ є підготовка навчально-методичних матеріалів, формування дидактичних завдань, створення презентацій і тестових матеріалів. Водночас використання ІІІ для аналітики навчальних результатів, підтримки рефлексії або проєктування індивідуальних освітніх траєкторій залишається обмеженим.

Аналіз відповідей педагогів дозволив виокремити кілька типових груп освітніх запитів. Перша група пов'язана з потребою в практичному розумінні можливостей і обмежень ІІІ у професійній діяльності. Педагоги очікують не лише демонстрації інструментів, а пояснення педагогічної логіки їх використання, зокрема відповідності ІІІ-інструментів дидактичним цілям і віковим особливостям здобувачів освіти. Друга група запитів стосується розвитку навичок формулювання запитів і критичної оцінки результатів, згенерованих ІІІ, що розглядається педагогами як умова збереження авторського стилю та професійної автономії.

Окрему увагу в освітніх запитах педагогів займає питання академічної доброчесності. Респонденти висловлюють занепокоєння щодо меж допустимого використання ІІІ у навчанні, ризиків формального виконання завдань і зниження мотивації до самостійної пізнавальної діяльності. У цьому контексті педагоги очікують від програм післядипломної освіти чітких орієнтирів щодо етичних аспектів використання ІІІ, а також методичних рекомендацій з трансформації форм оцінювання навчальних результатів з урахуванням можливостей генеративних моделей.

Емпіричні дані також засвідчили нерівномірність рівня готовності педагогів до використання ІІІ. Частина слухачів демонструє високий рівень цифрової впевненості та здатність експериментувати з новими інструментами, тоді як інша частина потребує базової підтримки, зокрема у подоланні психологічних бар'єрів і страху помилок. Це підтверджує доцільність

диференційованих і адаптивних підходів у програмах підвищення кваліфікації, які враховують різний рівень початкової підготовки та професійного досвіду педагогів.

Узагальнюючи результати емпіричного дослідження, можна констатувати, що запит педагогів на використання штучного інтелекту в професійній діяльності має не стільки технічний, скільки педагогічний характер. Педагоги очікують від післядипломної освіти системних підходів, які поєднують практичне освоєння інструментів ШІ з формуванням критичного мислення, етичної відповідальності та здатності до рефлексивного використання інтелектуальних технологій. Саме ці висновки стали основою для розроблення практичних моделей використання ШІ у післядипломній освіті педагогів, представлених у наступному параграфі.

Практичні моделі використання штучного інтелекту у післядипломній освіті педагогів

Результати аналізу міжнародного досвіду, особливостей українського освітнього контексту та результатів практичної апробації цифрових інструментів у програмах підвищення кваліфікації педагогів дозволили обґрунтувати комплекс практичних моделей використання штучного інтелекту у системі післядипломної освіти педагогів. Запропоновані моделі відображають різні педагогічні функції ШІ та корелюють з освітніми запитам педагогів, зокрема методичними, аналітичними, етичними й практично-інструментальними. Важливо підкреслити, що йдеться не про уніфіковані технологічні рішення, а про гнучкі педагогічні моделі, які можуть комбінуватися залежно від цілей програми підвищення кваліфікації та професійного досвіду слухачів.

1. Модель «Цифровий тьютор»: персоналізована підтримка професійного розвитку

Модель «Цифровий тьютор» передбачає використання штучного



інтелекту як інструмента індивідуалізованої підтримки педагога в процесі навчання (підвищення кваліфікації). У межах післядипломної освіти ІІІ може виконувати функції навігації в навчальному контенті, надання оперативного зворотного зв'язку, пояснення складних понять і пропозиції індивідуальних освітніх маршрутів. Така модель безпосередньо відповідає освітнім запитам педагогів щодо персоналізації навчання та оптимізації часу.

Педагогічна цінність моделі полягає в тому, що ІІІ не заміщує викладача післядипломної освіти, а доповнює його діяльність. Викладач залишається суб'єктом педагогічного проектування, визначає цілі навчання, критерії успішності та межі автоматизованої підтримки. У цьому контексті «цифровий тьютор» сприяє розвитку автономності слухачів і формуванню навичок саморефлексії, що є ключовими для безперервного професійного розвитку педагогів.

2. Модель адаптивного навчання: диференціація та гнучкість освітніх траєкторій

Адаптивне навчання на основі ІІІ орієнтоване на врахування різномірневої підготовки педагогів, їх професійного досвіду та індивідуальних освітніх потреб. У післядипломній освіті ця модель дозволяє змінювати зміст, темп і складність навчальних матеріалів на основі аналізу навчальних дій слухачів.

З педагогічного погляду, адаптивність не повинна зводитися до автоматичного підбору контенту. Ключовою умовою ефективності цієї моделі є чітко визначений педагогічний дизайн програми, у межах якого ІІІ використовується як інструмент підтримки диференціації, а не як автономний регулятор навчального процесу. Такий підхід відповідає емпірично зафіксованому запиту педагогів на диференційовані формати підвищення кваліфікації та сприяє подоланню нерівномірності рівня цифрової готовності.

3. Модель аналітики навчальних даних: підтримка педагогічних рішень

Модель аналітики навчальних даних передбачає використання ІІІ для узагальнення результатів навчальної діяльності слухачів, виявлення типових труднощів і оцінювання ефективності окремих компонентів програм підвищення кваліфікації. У післядипломній освіті така аналітика є важливим ресурсом для вдосконалення програм і підвищення їх відповідності реальним потребам педагогів.

Принципово важливим є те, що результати, згенеровані ІІІ, не мають використовуватися як єдине джерело оцінювання. Вони потребують педагогічної інтерпретації та поєднання з якісними методами аналізу, зокрема рефлексивними звітами, самооцінюванням і експертним оцінюванням. Таким чином, модель аналітики навчальних даних сприяє розвитку аналітичної компетентності педагогів і підвищенню якості управлінських та методичних рішень у післядипломній освіті.

4. Модель автоматизації створення освітнього контенту: оптимізація професійного навантаження

Автоматизація створення освітнього контенту за допомогою генеративних моделей ІІІ є однією з найбільш затребуваних практик серед педагогів. У післядипломній освіті ця модель використовується для підготовки навчальних матеріалів, дидактичних завдань, сценаріїв занять і візуального супроводу.

Педагогічна доцільність цієї моделі полягає у зниженні рутинного навантаження та вивільненні часу для методичної, аналітичної й творчої діяльності. Водночас ефективність автоматизації залежить від рівня сформованості навичок критичної оцінки та редагування результатів, згенерованих ІІІ. Це безпосередньо пов'язано з емпірично виявленими запитам педагогів щодо збереження авторського стилю та дотримання принципів академічної доброчесності.

5. Модель «Професійна спільнота 4.0»: мережевий професійний розвиток



Модель «Професійна спільнота 4.0» передбачає використання ІІІ для підтримки мережевої взаємодії педагогів, обміну досвідом і спільного створення знань. У межах післядипломної освіти ІІІ може виконувати функції модерації професійних дискусій, узагальнення напрацювань спільноти, рекомендації релевантних освітніх ресурсів і формування індивідуальних маршрутів професійного розвитку.

У післядипломній освіті ця модель сприяє переходу від епізодичних форм підвищення кваліфікації до безперервного професійного розвитку. ІІІ в цьому випадку виступає каталізатором професійної взаємодії, тоді як зміст і напрями розвитку визначаються самими педагогами та інституційними пріоритетами закладів освіти. Вона відповідає запиту педагогів на професійну підтримку та зменшення ізольованості, особливо в умовах дистанційного та змішаного навчання. Водночас її ефективність залежить від сформованості культури професійної взаємодії та етичного використання цифрових інструментів.

Узагальнення представлених моделей дозволяє визначити ключові педагогічні умови ефективного використання ІІІ у післядипломній освіті педагогів. До них належать: орієнтація на педагогічні цілі, а не на технологічні можливості; розвиток ІІІ-компетентності як складової професійної культури педагога; дотримання принципів академічної доброчесності та етичної відповідальності; використання адаптивних і диференційованих підходів до навчання; поєднання кількісних і якісних методів оцінювання результатів підвищення кваліфікації.

У сучасних дослідженнях також виокремлюється напрям педагогічного prompt engineering як нової складової цифрової компетентності викладача, що передбачає здатність формулювати запити до генеративних моделей відповідно до дидактичних цілей навчання [21; 26].

Сучасні генеративні моделі штучного інтелекту можуть бути інтерпретовані як еволюційний розвиток класичних підходів до формалізації

знань і прийняття рішень, описаних у фундаментальних працях з теорії штучного інтелекту, але з істотно розширеними комунікативними та адаптивними можливостями [6, С. 615–630].

Запропоновані моделі використання штучного інтелекту не є взаємовиключними та можуть реалізовуватися в комбінованому форматі залежно від цілей програм підвищення кваліфікації, рівня цифрової готовності педагогів і ресурсних можливостей закладу освіти. Їх інтеграція забезпечує гнучкість освітніх траєкторій та сприяє педагогічно виваженому використанню ШІ у післядипломній освіті.

Педагогічні та організаційні умови впровадження моделей використання штучного інтелекту у післядипломній освіті педагогів

Ефективність впровадження моделей використання штучного інтелекту у післядипломній педагогічній освіті значною мірою залежить не лише від технологічної доступності інструментів ШІ, а передусім від педагогічних та організаційних умов їх інтеграції в освітній процес. Сучасні міжнародні дослідження підкреслюють, що результативне застосування ШІ в освіті можливе лише за умови збереження провідної ролі педагога у проєктуванні навчального середовища, визначенні освітніх цілей та інтерпретації результатів навчання [25; 27; 32].

Однією з ключових педагогічних умов є сформованість цифрової та ШІ-компетентності педагогічних працівників, яка передбачає не лише володіння інструментами, а й розуміння дидактичних можливостей та обмежень технологій штучного інтелекту. У цьому контексті післядипломна освіта виконує системоутворювальну функцію, оскільки саме вона створює простір для безпечного експериментування, рефлексії педагогічного досвіду та осмислення етичних аспектів використання ШІ у професійній діяльності [16; 33; 34]. Такий підхід узгоджується з міжнародними рамками розвитку компетентностей педагогів у сфері штучного інтелекту, які акцентують увагу на



необхідності поєднання технологічних, педагогічних та ціннісних компонентів професійної підготовки.

Не менш важливою є організаційна складова впровадження моделей використання ШІ, що охоплює наявність інституційної стратегії цифрової трансформації, підтримку з боку адміністрації закладів освіти, а також створення нормативно-методичного підґрунтя для використання ШІ в освітньому процесі. У цьому контексті доцільно враховувати як міжнародні рекомендації щодо етичного та відповідального використання штучного інтелекту [22; 31], так і національні стратегічні документи у сфері розвитку штучного інтелекту та цифрових компетентностей [9; 11; 12].

Особливу роль у післядипломній педагогічній освіті відіграє поєднання різних моделей використання штучного інтелекту залежно від цілей програм підвищення кваліфікації та рівня професійної готовності педагогів. Аналітичні матеріали OECD [29] та результати систематичних оглядів досліджень у сфері штучного інтелекту в освіті [20; 36] свідчать, що комбінування консультативних, аналітичних і проєктних моделей дозволяє підвищити адаптивність освітніх програм і забезпечити персоналізацію професійного розвитку педагогів.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що впровадження моделей використання штучного інтелекту в системі післядипломної педагогічної освіти потребує комплексного підходу, який поєднує педагогічну доцільність, організаційну підтримку та етичну відповідальність. У такій взаємодії технології штучного інтелекту розглядаються не як автономний цифровий інструмент, а як складова педагогічної екосистеми професійного розвитку, що відповідає сучасним міжнародним підходам до цифрової трансформації освіти [29; 34].

Обговорення результатів і висновки

Отримані результати дослідження засвідчують, що інтеграція технологій



штучного інтелекту у систему післядипломної педагогічної освіти є не лише технологічним, а насамперед педагогічним викликом. Порівняння міжнародних підходів до використання ШІ в освіті та результатів аналізу українського контексту свідчить про відсутність універсальних моделей, здатних бути безпосередньо перенесеними в національну освітню практику без урахування соціокультурних, інституційних і ресурсних чинників.

Міжнародний досвід, представлений у звітах UNESCO [33; 34], OECD [27] та Європейської Комісії [22], підтверджує доцільність гуманістично орієнтованих підходів до використання ШІ, у яких педагог зберігає центральну роль у проектуванні та реалізації освітнього процесу. Запропоновані в дослідженні практичні моделі використання ШІ у післядипломній освіті педагогів узгоджуються з принципом *human-centred AI* та демонструють можливість поєднання технологічних інновацій із педагогічною автономією й етичною відповідальністю.

Аналіз емпіричних даних і узагальнених освітніх запитів педагогів засвідчив, що основний запит спрямований не на опанування окремих інструментів, а на формування здатності педагогічно виважено використовувати ШІ у професійній діяльності. Це підтверджує необхідність зміщення акцентів у програмах підвищення кваліфікації з інструментального навчання на розвиток ШІ-компетентності як інтегрованої складової професійної культури педагога, що охоплює методичні, аналітичні, етичні та рефлексивні аспекти.

Запропоновані моделі використання ШІ у післядипломній освіті педагогів мають різний функціональний потенціал, проте у сукупності вони формують цілісну рамку професійного розвитку. Модель «Цифровий тьютор» і модель адаптивного навчання відповідають запиту на персоналізацію освітніх траєкторій; модель аналітики навчальних даних сприяє підвищенню якості педагогічних і управлінських рішень; модель автоматизації створення освітнього контенту дозволяє оптимізувати професійне навантаження педагогів;



модель «Професійна спільнота 4.0» забезпечує умови для безперервного професійного розвитку й мережевої взаємодії.

Водночас результати дослідження вказують на низку обмежень і ризиків використання ІІІ в післядипломній освіті. До них належать фрагментарність нормативного забезпечення, нерівномірний рівень готовності педагогів до використання інтелектуальних технологій, ризики формалізації навчальних результатів і порушення принципів академічної доброчесності. Подолання цих ризиків потребує системного підходу, який поєднує педагогічний дизайн, розвиток ІІІ-компетентності та формування етичних рамок використання ІІІ в освіті.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною перевіркою ефективності запропонованих моделей у різних форматах післядипломної освіти, розробленням інструментів оцінювання рівня педагогічної ІІІ-компетентності та вивченням впливу використання ІІІ на професійну ідентичність педагога. Особливої уваги потребує дослідження трансформації форм оцінювання навчальних результатів у контексті поширення генеративних моделей штучного інтелекту.

Таким чином, результати дослідження підтверджують, що використання штучного інтелекту у післядипломній освіті педагогів має розглядатися як стратегічний ресурс модернізації системи професійного розвитку, за умови педагогічно виваженого, етично відповідального та науково обґрунтованого підходу до його інтеграції.

У ширшому науково-освітньому контексті результати дослідження підтверджують доцільність переходу від інструментального до системного бачення використання штучного інтелекту у післядипломній педагогічній освіті. ІІІ у цьому підході розглядається не як окремий цифровий сервіс, а як елемент педагогічної екосистеми професійного розвитку, інтегрований у освітній дизайн, аналітику та культуру педагогічної взаємодії. Така інтерпретація

узгоджується з сучасними міжнародними дослідженнями та відкриває можливості для подальшої концептуалізації післядипломної освіти в умовах цифрової трансформації.

Список використаних джерел

1. Антощук С. В. Теоретико-методичні засади формування цифрового освітнього середовища професійного розвитку фахівців в умовах відкритого університету післядипломної освіти. Формування цифрового освітнього середовища професійного розвитку фахівців в умовах відкритого університету післядипломної освіти: зб. матер. Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., 21-22 червня 2022 р. К. : ДЗВО «Ун-т менеджменту освіти». 2022. 189 с. С. 24-28; 138-139. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/732156/>

2. Антощук С. В. 2024 Цифрові технології для створення сприятливого середовища професійного розвитку. *Тези. Формування цифрового освітнього середовища професійного розвитку фахівців в умовах відкритого університету: збірник матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, 12-13 червня 2024 р., м. Київ: ДЗВО Університет менеджменту освіти, 2024. 165 с. С. 26-30. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743030/>*

3. Антощук С. В., Ануфрієв В. А. Розвиток цифрової компетентності науково-педагогічних працівників з використанням штучного інтелекту. *Тези. Формування цифрового освітнього середовища професійного розвитку фахівців в умовах відкритого університету: збірник матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, 12-13 червня 2024 р., м. Київ: ДЗВО Університет менеджменту освіти, 2024. 165 с. С. 30-34. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743031/>*

4. Биков В. Ю., Шишкіна М. П. Теоретико-методологічні засади формування хмаро орієнтованого середовища вищого навчального закладу. *Теорія і практика управління соціальними системами. № 2, 2016. С. 30–52.*



5. Даценко І. В. Процес глобалізації в освіті. *Всеосвіта*. 2020. URL: <https://vseosvita.ua/library/proces-globalizacii-v-osviti-198129.html>
6. Згуровський М. З. Системи і методи штучного інтелекту [Електронний ресурс] / М. З. Згуровський, Ю. П. Зайченко ; НАН України, ННК ІПСА КПІ ім. Ігоря Сікорського. Київ : Академперіодика, 2025. 744 с. URL: <https://ela.kpi.ua/handle/123456789/77784>
7. Лубко Д. В., & Шаров, С. В. (2019). Методи та системи штучного інтелекту: навч. посіб. Розділ 1. Загальні поняття про штучний інтелект. URL: <http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/5295/>
8. Міністерство цифрової трансформації України. Біла книга з регулювання штучного інтелекту в Україні. Київ, 2023. URL: <https://thedigital.gov.ua/>
9. Міністерство освіти і науки України. Інструктивно-методичні рекомендації щодо використання штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти. 2024. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/05/21/Instruktyvno.metodychni.rekomendatsiyi.shcho.do.SHI.v.ZZSO-22.05.2024.pdf>
10. Овчарук О. В. Моніторинг готовності вчителів до використання цифрових засобів під час війни в Україні. Інформаційні технології і засоби навчання. 2023. Т. 98, № 6. С. 52–65. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v98i6.5478>
11. Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 02.12.2020 р. № 1556-р. Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-p#Text>
12. Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 03.03.2021 р. № 167-р. *Урядовий кур'єр*. 2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-p> (дата звернення: 19.01.2025).



13. Скворцова С., Симоненко Т. Штучний інтелект у науковій діяльності викладача університету: методологія та інструментарій: монографія. Одеса, Університет Ушинського, 2025. 199 с. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/23376/1/Monograph.%20Skvortsova%20S.%20Symonenko%20T.%202025.pdf>

14. Словник термінів у сфері штучного інтелекту / упорядники: Чумаченко Д., Мішкін Д., Андрієнко О., Краковецький О., Турута О., Дубно О., Хрущова Д., Кобрін А., Авдєєва Т., Кравець І., Герасим'як В., Шабанов О., Бистрицька А. Київ: Міністерство цифрової трансформації України, 2024. 37 с. URL: <https://storage.thedigital.gov.ua/files/2/72/389a01ab0cc82040dfe172f94d1af720.pdf>

15. Спірін О. М., Шишкіна М. П. Штучний інтелект в освіті й освітніх дослідженнях: виклики, ризики та перспективи інтеграції. In: VI Всеукраїнська міжгалузева науково-практична онлайн-конференція «Українське Всеукраїнська міжгалузева науково-практична онлайн-конференція «Українське суспільство у перспективах розвитку: історичний, соціально-політичний, освітньо-педагогічний аспекти», 26-31 березня 2025 р., Київ. С. 155–158. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/43560/>

16. Спірін О. М. Цифрова трансформація освіти: штучний інтелект у сучасному освітньому просторі: Наукова доповідь загальним зборам НАПН України «Цифрова трансформація освіти: штучний інтелект у сучасному освітньому просторі», 21 листопада 2025 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 7(2), 2025 Р. 1–9. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7221>

17. Цифрова трансформація освіти: штучний інтелект у сучасному освітньому просторі : науково-аналітична доповідь / О. М. Спірін, О. І. Ляшенко, С. Г. Литвинова, Ю. І. Мальований, О. П. Пінчук, О. М. Соколюк / за наук. ред. В. Г. Кременя. Київ: ІЦО НАПН України, 2025. 100 с. URL:



<https://znayshov.com/FR/50129/1131.pdf>

18. Штучний інтелект у науці та освіті (AISE 2024). *Artificial intelligence in science and education* : збірник матеріалів міжнародної наукової конференції (Київ, 1-2 березня 2024 р.) [Електронний ресурс] / [упоряд: А. Яцишин, В. Матусевич, В. Коваленко]. Київ : УкрІНТЕІ, 2024. 600 с. DOI: <https://doi.org/10.35668/978-966-479-141-7>

19. Baker R. S. Artificial intelligence in education: Bringing it all together. OECD Digital Education Outlook 2021 : *Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots*. Paris : OECD Publishing, 2021. P. 43–56. URL:

https://www.researchgate.net/publication/353886336_Artificial_intelligence_in_education_Bringing_it_all_together

20. Chen X., Zou D., Cheng G., Xie H. A systematic review of research on artificial intelligence in education: A bibliometric analysis. *Education and Information Technologies*. Vol. 26. 2021. P. 789–814. URL: <https://link.springer.com/>

21. Clark D. Artificial Intelligence for Learning: How to Use AI to Support Employee Development. London : Kogan Page, 2020. 264 p.

22. European Commission. Ethical Guidelines on the use of Artificial Intelligence (AI) and Data in Teaching and Learning for Educators. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2022. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d81a0d54-5348-11ed-92ed-01aa75ed71a1>

23. Floridi L., Cowls J. A Unified Framework of Five Principles for AI in Society. Harvard Data Science Review. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1162/99608f92.8cd550d1>

24. Google for Education. Responsible AI for Schools. Google, 2023. URL: https://edu.google.com/intl/ALL_uk/why-google/ai-for-education/

25. Holmes W., Bialik M., Fadel C. Artificial Intelligence in Education:

Promises and Implications for Teaching and Learning. Boston : Center for Curriculum Redesign, 2019. URL: <https://curriculumredesign.org/our-work/artificial-intelligence-in-education/>

26. Kumar J. A. ChatGPT in education: A systematic review of benefits, concerns, and limitations. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*. Vol. 19, №. 3. 2023. URL: <https://ijedict.dec.uwi.edu/viewarticle.php?id=3208>

27. Luckin R., Holmes W., Griffiths M., Forcier L. B. Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education. London : Pearson, 2016. 92 p. URL: <https://static.googleusercontent.com/media/edu.google.com/uk//pdfs/Intelligence-Unleashed-Publication.pdf>

28. Microsoft Research. AI in the Classroom: Opportunities and Risks (White Paper). 2023. URL: <https://www.microsoft.com/en-us/research/>

29. OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem. Paris : OECD Publishing, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1787/c74f03de-en>

30. Pedró F., Subosa M., Rivas A., Valverde P. Artificial intelligence in education: challenges and opportunities for sustainable development. *Working papers on education policy*. Vol. 7. Paris : UNESCO, 2019. 46 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366994.locale=en>

31. Regulation (EU) 2024/1689 of the European Parliament and of the Council of 13 June 2024 laying down harmonised rules on artificial intelligence and amending Regulations (EC) № 300/2008, (EU) No 167/2013, (EU) № 168/2013, (EU) 2018/858, (EU) 2018/1139 and (EU) 2019/2144 and Directives 2014/90/EU, (EU) 2016/797 and (EU) 2020/1828 (Artificial Intelligence Act). *Official Journal of the European Union*. 2024. 12 July (L, 2024/1689). URL: <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2024/1689/oj/eng>



32. Selwyn N. Should robots replace teachers? AI and the Future of Education. 1st ed. Cambridge UK: Polity Press, 2019. 160 p. URL: <https://research.monash.edu/en/publications/should-robots-replace-teachers-ai-and-the-future-of-education/>
33. UNESCO. Guidance for generative AI in education and research. Paris : UNESCO, 2023. 44 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>
34. UNESCO. AI competency framework for teachers. Paris : UNESCO, 2024. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-teachers>
35. UNICEF. AI for Children: Principles for Ethical Use in Education. 2021. URL: <https://www.unicef.org/globalinsight/>
36. Zawacki-Richter O., Marín V. I., Bond M., Gouverneur F. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. Vol. 2019. 16. Article 39. URL: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/>

ЦИФРОВІ РІШЕННЯ НА ОСНОВІ ШІ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ ПЕДАГОГІВ: УКРАЇНСЬКИЙ КОНТЕКСТ ТА ПРАКТИЧНІ МОДЕЛІ

АНТОЩУК Світлана, кандидат педагогічних наук, доцент,
заступник директора Центру післядипломної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України
м. Київ, Україна

ORCID: 0000-0002-2857-5274

ЗАБОЛОТНИЙ Олександр, аспірант кафедри освіти дорослих та цифрових
технологій, спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України
м. Київ, Україна

ORCID: 0009-0000-5826-6395

Анотація. У розділі здійснено аналіз цифрових рішень на основі штучного інтелекту (ШІ), що застосовуються у післядипломній освіті педагогів в Україні. Подано класифікацію основних груп ШІ-інструментів (адаптивні платформи, аналітичні системи, цифрові асистенти, автоматизоване оцінювання, генеративні моделі) та розкрито їх дидактичний потенціал і бар'єри використання. Охарактеризовано український контекст впровадження ШІ з урахуванням воєнних викликів, інфраструктурних обмежень та міжнародних стандартів цифрової компетентності (DigCompEdu, AI Competency Framework). Визначено ключові переваги застосування ШІ для професійного розвитку педагогів: персоналізація навчання, підвищення ефективності, аналітика освітніх даних. Сформульовано рекомендації щодо інтеграції ШІ у післядипломну освіту на рівні державної політики, інституційної підтримки та методичного супроводу.



Ключові слова: штучний інтелект; післядипломна освіта; цифрові рішення; професійний розвиток педагогів; адаптивне навчання; цифрова трансформація; III-компетентності.

Abstract. The section analyzes AI-based digital solutions introduced into postgraduate teacher education in Ukraine. It presents a classification of major AI tools (adaptive platforms, analytics systems, digital assistants, automated assessment, generative models) and highlights their didactic potential and implementation barriers. The Ukrainian context of AI adoption is examined with consideration of wartime challenges, infrastructural limitations, and international digital competence frameworks (DigCompEdu, AI Competency Framework). Key advantages of AI for teacher professional development are identified, including learning personalization, efficiency improvement, and data-driven analytics. Recommendations are formulated for AI integration into postgraduate education at the levels of national policy, institutional support, and methodological guidance.

Keywords: artificial intelligence; postgraduate education; digital solutions; teacher professional development; adaptive learning; digital transformation; AI competencies.

Вступ. Сучасна система післядипломної педагогічної освіти переживає інтенсивну цифрову трансформацію, що посилюється як зовнішніми викликами (війна, нестабільність, гібридні форми навчання), так і внутрішніми запитами на гнучке, персоналізоване підвищення кваліфікації. Водночас технології штучного інтелекту (ШІ) [1] дедалі частіше розглядаються як інструмент не лише підтримки освітнього процесу, а й трансформації моделей професійного розвитку педагогів. Особливої актуальності це питання набуває у сфері післядипломної освіти, що відіграє ключову роль у формуванні цифрових та ШІ-компетентностей освітян, забезпечуючи адаптацію до динамічного цифрового середовища.



Застосування технологій ІІІ в освіті стає складовою ширшої парадигми відкритої освіти, у межах якої відбувається зміна ролі педагога – від транслятора знань до фасилітатора та аналітика навчальних процесів. Розвиток ІІІ у поєднанні з аналітикою навчальних даних (Learning Analytics) та адаптивними технологіями відкриває можливості створення персоналізованих освітніх маршрутів, що враховують попередній досвід, мотивацію й темп навчання педагога. У післядипломній освіті це має особливе значення, адже сприяє гнучкому оновленню професійних компетентностей відповідно до швидкої еволюції технологічних рішень.

Варто зазначити, що цифрова трансформація післядипломної освіти не зводиться лише до впровадження нових інструментів, а передбачає переосмислення цінностей і методології навчання дорослих. Саме в системі підвищення кваліфікації педагогів відбувається апробація нових освітніх форматів – від адаптивних онлайн-курсів і змішаних програм до інтелектуальних навчальних середовищ, у яких ІІІ виконує функції діагностики, рекомендації та оцінювання. Це вимагає формування у педагогів здатності працювати в умовах даних (data literacy) та критичного ставлення до алгоритмів, що впливають на освітні рішення.

Попри зростання інтересу до ІІІ у науковому та професійному середовищі, реальне впровадження відповідних рішень у програми післядипломної освіти в Україні досі залишається фрагментарним. Це зумовлено низкою чинників, зокрема відсутністю узгоджених методологічних підходів до розроблення ІІІ-орієнтованих освітніх продуктів, недостатньою підготовкою викладацького складу, а також обмеженим доступом до адаптованих цифрових інструментів. У цьому контексті виникає потреба в аналізі існуючих цифрових рішень на базі ІІІ, які вже інтегруються в систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників, а також у визначенні



ефективних практик, що можуть стати основою для масштабування та подальшого розвитку.

Класифікація цифрових рішень на основі технологій штучного інтелекту в системі післядипломної педагогічної освіти

У контексті модернізації післядипломної педагогічної освіти технології штучного інтелекту (ШІ) розглядаються як важливий компонент цифрової трансформації освітнього середовища. Серед великого розмаїття інтелектуальних технологічних рішень, що потенційно можуть застосовуватись у процесі підвищення кваліфікації педагогічних працівників, доцільно виокремити кілька функціональних груп, кожна з яких має свої цілі, дидактичні можливості та виклики впровадження:

1. Адаптивні освітні платформи – забезпечують персоналізацію навчання, автоматичне налаштування складності матеріалу (наприклад, Smart Sparrow, Knewton) [2].
2. Аналітичні системи – аналізують освітні дані для формування індивідуальних траєкторій та виявлення труднощів [3].
3. Цифрові асистенти – чат-боти або голосові помічники для підтримки, планування й зворотного зв'язку (наприклад, AI Tutor, Saro) [4; 7; 11].
4. Системи автоматизованого оцінювання – з використанням ШІ аналізують письмові роботи, формують адаптивне тестування [9].
5. Генеративні моделі – ChatGPT, Copilot, Gemini використовуються для створення навчальних матеріалів, сценаріїв тренінгів тощо [2].

Важливим аспектом класифікації є те, що кожна з цих груп відображає певний рівень еволюції освітніх технологій – від автоматизації рутинних дій до створення інтелектуальних систем підтримки навчання. Зокрема, адаптивні платформи й аналітичні системи належать до другого покоління освітніх технологій, спрямованих на оптимізацію навчального процесу, тоді як

генеративні моделі та цифрові асистенти репрезентують нову фазу – інтеграцію когнітивних сервісів у педагогічну практику.

Згідно з дослідженнями Tan X., Cheng G., Ling M. H. [2], успішне використання ШІ у професійному розвитку педагогів потребує не лише технічної інтеграції, а й переосмислення дидактичних підходів, що базуються на концепціях «навчання через дані» (data-driven learning) та «навчання з підтримкою штучного інтелекту» (AI-assisted learning). У межах цих концепцій ШІ виконує не роль заміни викладача, а інструмента аналітичної підтримки та фасилітації процесу навчання дорослих.

У післядипломній освіті така диференціація особливо важлива, адже слухачі – це переважно практикуючі педагоги, які мають власний професійний досвід і очікують практичної користі від технологічних інновацій. Тому ефективність упровадження ШІ визначається не лише технічними характеристиками систем, а й тим, наскільки вони враховують андрагогічні принципи – самостійність, мотивацію, рефлексію та практичну спрямованість навчання.

Таблиця 1

Класифікація цифрових рішень на основі ШІ
у післядипломній педагогічній освіті

Група цифрових рішень	Приклади інструментів / платформ	Дидактичні можливості	Потенційні бар'єри впровадження
Адаптивні освітні платформи	<i>Smart Sparrow, Knewton, Coursera AI</i>	Персоналізація навчання; автоматичне регулювання складності матеріалу; формування індивідуальної траєкторії слухача.	Висока вартість ліцензій; потреба у технічній підтримці; відсутність україномовного контенту.
Аналітичні системи навчальних даних (Learning Analytics)	<i>Power BI Education, Moodle Analytics, Class Central AI</i>	Моніторинг прогресу слухачів; прогнозування успішності; виявлення навчальних труднощів.	Недостатня підготовка викладачів до інтерпретації даних; етичні питання використання освітньої аналітики.



	<i>Tools</i>		
Цифрові асистенти (AI Tutors, чат-боти, голосові помічники)	<i>AI Tutor, Saro</i>	Надання миттєвих консультацій; автоматизація зворотного зв'язку; підтримка самостійного навчання.	Недовіра користувачів; потреба у забезпеченні якості та достовірності відповідей.
Системи автоматизованого оцінювання	<i>Gradescope, Classtime AI, Quizizz AI Evaluation</i>	Формування адаптивних тестів; об'єктивність оцінювання; зменшення навантаження на викладача.	Невизначеність критеріїв етичності використання; технічні похибки в оцінюванні творчих робіт.
Генеративні моделі (AI Content Creation)	<i>ChatGPT, Gemini, Copilot, Canva Magic Write</i>	Розробка навчальних матеріалів, тестів, кейсів; автоматизована візуалізація контенту.	Ризики плагіату, порушення авторського права; потреба в рецензуванні результатів генерації.
Інтегровані освітні екосистеми з елементами ШІ	<i>Google Classroom AI Tools, Microsoft Learn AI Hub</i>	Комплексна підтримка навчального процесу; поєднання аналітики, комунікації та контент-менеджменту.	Високі вимоги до цифрової інфраструктури; потреба у міжплатформеній сумісності.

Подана класифікація (табл. 1) відображає основні напрями застосування технологій штучного інтелекту в післядипломній педагогічній освіті та їх потенціал для підтримки процесів навчання, аналітики й управління освітньою взаємодією. Кожна з груп цифрових рішень орієнтована на підвищення ефективності професійного розвитку педагогів, однак передбачає різний рівень технологічної готовності та методичної підтримки.

З позицій педагогічної аналітики, така систематизація дозволяє не лише класифікувати інструменти, а й проєктувати моделі цифрового навчання. Наприклад, комбінація аналітичних систем і генеративних моделей може забезпечити створення індивідуального навчального контенту, адаптованого до рівня цифрової компетентності слухача. А поєднання цифрових асистентів із системами оцінювання формує умови для безперервного зворотного зв'язку та підтримки самонавчання.



Це підтверджують результати європейських досліджень (Chounta I.-A. та ін., 2022 [5]), у яких зазначено, що ШІ найефективніше впливає на професійний розвиток педагогів тоді, коли інтегрований у моделі змішаного навчання (blended learning) і поєднує технологічну та соціальну взаємодію. Таким чином, інтелектуальні освітні системи мають розглядатися не як заміна традиційних методів навчання, а як їхня якісна трансформація, що підсилює аналітичну, рефлексивну та креативну складові навчального процесу.

Зокрема, адаптивні освітні платформи забезпечують індивідуалізацію навчального процесу, дозволяючи слухачам рухатися у власному темпі відповідно до результатів попереднього засвоєння матеріалу. Аналітичні системи навчальних даних відкривають можливість моніторингу освітніх результатів у реальному часі та прийняття педагогічних рішень на основі даних. Цифрові асистенти і системи автоматизованого оцінювання виконують функцію підтримки викладача, зменшуючи адміністративне навантаження та забезпечуючи оперативний зворотний зв'язок. Генеративні моделі та інтегровані екосистеми з елементами ШІ формують нову дидактичну парадигму – від статичного навчання до динамічного, контекстно залежного освітнього середовища.

Водночас реалізація потенціалу зазначених інструментів потребує методичної готовності викладачів, належного рівня цифрової інфраструктури й нормативного врегулювання питань академічної доброчесності та етики використання ШІ. Саме тому впровадження таких рішень у систему післядипломної освіти доцільно здійснювати поступово – через пілотні проєкти, інституційне тестування та розроблення рекомендацій на основі узагальненого досвіду.

Таким чином, класифікація цифрових рішень на основі ШІ у післядипломній освіті педагогів має не лише технологічний, а й педагогічний вимір. Вона відображає еволюцію розуміння ролі штучного інтелекту як



партнера у навчанні, що підсилює здатність педагога до аналітичного мислення, рефлексії й саморозвитку. Саме така перспектива відкриває нові горизонти для формування інноваційної культури у вітчизняній післядипломній освіті.

Впровадження цифрових рішень на основі ШІ у системі післядипломної педагогічної освіти: український контекст

В умовах реформування системи освіти України, значного впливу воєнного стану на організацію навчального процесу та глобального виклику цифровізації, післядипломна педагогічна освіта виявляється ключовим простором для впровадження інноваційних цифрових рішень, зокрема на базі технологій штучного інтелекту (ШІ). Незважаючи на певні обмеження, пов'язані з інфраструктурними викликами, фінансовими труднощами та нерівномірністю цифрової підготовленості педагогів, окремі українські освітні інституції вже демонструють вагомі кроки в напрямі інтеграції ШІ-інструментів у систему підвищення кваліфікації.

Так, Центральний інститут післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України апробував освітні модулі, що містять елементи штучного інтелекту – адаптивне тестування, цифрову аналітику результатів навчання, кейс-аналіз використання ШІ для автоматизованого оцінювання та побудови індивідуальних траєкторій навчання [8; 10].

На регіональному рівні активізуються ініціативи, спрямовані на ознайомлення педагогів із базовими можливостями штучного інтелекту – генеративними моделями (зокрема ChatGPT), інструментами адаптації навчального матеріалу, автоматизованими візуалізаторами тощо. Згідно з даними всеукраїнського дослідження Міністерства освіти і науки України (2023) [7], значна частина педагогів уже має досвід використання ШІ-інструментів. Водночас переважає запит на методичну підтримку та практичні рекомендації щодо їх застосування в освітній діяльності [4; 7].



Варто зазначити, що українські освітні ініціативи, попри свою локальність, все частіше орієнтуються на міжнародні стандарти цифрової компетентності. Зокрема, європейська рамка DigCompEdu [6], яка визначає основні напрями цифрової діяльності педагогів (створення контенту, цифрова взаємодія, оцінювання, підтримка учнів тощо), використовується як концептуальна основа при розробленні онлайн-курсів і програм ППО в окремих регіонах України. Адаптація цієї рамки до умов післядипломної освіти дозволяє сформувати логіку розвитку ІІІ-компетентностей відповідно до реальних потреб освітян.

Крім того, приклад Румунії, де у 2025 р. запроваджено мотиваційного AI-асистента SARO (пілотні впровадження у школах та вузах, розробник – Digital Nation), слугує корисним орієнтиром для українських розробників подібних інструментів [11; 12]. Хоча в Україні такі проєкти ще не набули масштабного впровадження, на рівні регіональних ініціатив уже здійснюються спроби створення цифрових помічників для освітян, зокрема на базі Moodle, Classtime або вітчизняних LMS-платформ із елементами адаптивної підтримки.

Таким чином, досвід українських освітніх інституцій демонструє зростаючий попит на ІІІ-рішення в післядипломній педагогічній освіті, особливо в умовах потреби швидкого оновлення цифрових компетентностей педагогів та трансформації моделей підвищення кваліфікації.

Міжнародний досвід упровадження технологій штучного інтелекту в освіті, зокрема концепція Artificial Intelligence in Education (AIEd), детально представлена у праці R. Luckin, W. Holmes, M. Griffiths, L. B. Forcier «Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education» [9]. Автори підкреслюють, що ефективне застосування ІІІ в освіті можливе лише за умови інтеграції трьох взаємопов'язаних моделей – моделі учня, педагогічної моделі та моделі змісту. Такий підхід забезпечує персоналізацію освітнього процесу, формувальне оцінювання й адаптивну підтримку навчання дорослих. Важливо,



що у концепції AIEd III розглядається не як технологічна альтернатива педагогу, а як інтелектуальний партнер, який розширює можливості викладача у плануванні, фасилітації та аналітиці навчання. Як зазначає R. Luckin та співавтори, успіх AIEd полягає у створенні педагогічно вмотивованих, етично прозорих та людиноцентричних цифрових середовищ, де технологія слугує інструментом для розвитку мислення, а не його заміником [9, С. 11].

Виклики та бар'єри впровадження технологій штучного інтелекту у післядипломну педагогічну освіту

Попри очевидні перспективи використання технологій штучного інтелекту (ШІ) у сфері професійного розвитку педагогів, їх системна інтеграція в післядипломну освіту супроводжується низкою стійких бар'єрів. Ці виклики умовно поділяються на методичні, організаційно-технічні, психологічні та етичні.

Методичні труднощі зумовлені відсутністю адаптованих навчально-методичних матеріалів і прикладних моделей, які б дозволили викладачам післядипломної освіти ефективно інтегрувати ШІ в освітній процес. Більшість програм ППО поки не передбачають спеціальних модулів з формування ШІ-компетентностей, що звужує можливості педагогів для професійного розвитку в цьому напрямі [8].

Організаційно-технічні бар'єри пов'язані з обмеженим доступом до сучасного програмного забезпечення, нестачею цифрової інфраструктури в окремих регіонах, а також відсутністю підготовленого персоналу, здатного супроводжувати цифрову трансформацію [7]. Навіть у закладах із доступом до інструментів ШІ часто бракує фахівців, які можуть забезпечити супровід навчального процесу з урахуванням етичних і педагогічних аспектів використання інтелектуальних технологій.

Психологічні бар'єри виявляються у побоюваннях педагогів щодо втрати професійної автономії, зниження їхньої ролі в навчальному процесі, особливо



при використанні автоматизованих систем оцінювання та контент-генерації. Згідно з результатами дослідження (2023), попри загалом позитивне ставлення до ШІ, чимало педагогів відчувають невпевненість у власному рівні цифрових навичок та висловлюють обережність щодо використання рішень, ухвалених штучним інтелектом [7].

Етичні виклики стосуються питань прозорості алгоритмів, академічної доброчесності, захисту персональних даних та збереження гуманістичного виміру освіти. Відсутність нормативної бази щодо етичного впровадження ШІ в освіті посилює ризики маніпуляцій і непередбачуваних наслідків у взаємодії між викладачем, здобувачем освіти та цифровим середовищем [3].

Окрему складність становить відсутність нормативної рамки на рівні державної політики. На відміну від Польщі, де в жовтні 2024 року було представлено проєкт «Стратегії цифровізації Польщі до 2035 року», що визначає ШІ як ключовий пріоритет [13], в Україні подібні документи або перебувають на етапі концептуального обговорення, або носять декларативний характер. Це ускладнює стратегічне планування в закладах післядипломної освіти, стримує розробку змісту курсів, орієнтованих на розвиток ШІ-компетентностей, і не забезпечує викладачам достатньої впевненості в напрямі змін.

Таким чином, брак нормативної чіткості, у поєднанні з методичними, технічними та психологічними викликами, формує системний бар'єр для ефективного впровадження інтелектуальних технологій у професійну підготовку педагогів.

Водночас досвід українських і зарубіжних освітніх інституцій засвідчує, що подолання зазначених бар'єрів можливе за умови дотримання певних педагогічних і організаційних передумов. Зокрема, ключовими педагогічними умовами ефективного впровадження ШІ у післядипломну освіту є:



1. *Розвиток цифрової та ІІІ-грамотності педагогів.* Підвищення рівня обізнаності щодо принципів роботи інтелектуальних систем, їхніх можливостей і ризиків, формування здатності критично оцінювати результати ІІІ та застосовувати їх у професійній діяльності.

2. *Підготовка викладачів системи післядипломної освіти до нових ролей.* Освітній процес із використанням ІІІ змінює функції педагога: він стає фасилітатором, аналітиком і консультантом, який допомагає слухачам інтерпретувати результати аналітики та ефективно використовувати інтелектуальні інструменти.

3. *Дотримання принципів академічної доброчесності та етичної культури.* Використання генеративних моделей потребує усвідомлення меж авторства, дотримання авторських прав і забезпечення прозорості алгоритмів. Формування етичної грамотності педагогів є необхідною складовою цифрової культури післядипломної освіти.

4. *Інституційна підтримка та наявність цифрової інфраструктури.* Навіть найкращі педагогічні ініціативи не можуть бути реалізовані без технічного забезпечення, політик безпеки даних та чітко визначених положень щодо використання ІІІ у діяльності закладу.

5. *Педагогічне проєктування програм з інтеграцією ІІІ.* Освітні програми повинні містити сценарії, у яких інтелектуальні інструменти використовуються не як заміна традиційних методів, а як їхнє доповнення – для персоналізації, формативного оцінювання, розвитку критичного мислення та рефлексії педагогів.

Застосування зазначених педагогічних умов сприяє створенню «екосистеми інтелектуального навчання», у якій поєднуються технологічна інфраструктура, методична підтримка та культура співпраці людини й штучного інтелекту. Важливо, щоб ця екосистема базувалася на принципі “human-in-the-



loop” [9] – тобто збереженні провідної ролі викладача, який спрямовує, аналізує та коригує рішення, запропоновані ШІ.

Особливу увагу варто приділити створенню професійних спільнот практик, які сприяють обміну досвідом між педагогами щодо використання ШІ. Такі спільноти стають середовищем взаємного навчання, апробації цифрових рішень і формування колективної експертизи. У межах системи післядипломної освіти вони можуть функціонувати у форматах міжрегіональних хабів, онлайн-лабораторій або методичних майстерень.

Досвід країн ЄС свідчить, що саме спільноти практик та системна підготовка педагогів є найбільш стійкими факторами успіху цифрових реформ. Наприклад, у Фінляндії та Естонії створення національних мереж викладачів-амбасадорів ШІ-компетентностей стало ключовим елементом стратегії цифрової освіти. Подібна модель може бути ефективною й для України, де роль закладів післядипломної освіти може полягати у фасилітації таких спільнот.

Отже, впровадження ШІ у післядипломну педагогічну освіту має спиратися не лише на технологічні інновації, а й на педагогічну культуру, етичну зрілість і здатність освітніх інституцій створювати середовище довіри та відкритості. Саме поєднання технологічних можливостей із гуманістичною місією освіти забезпечує ефективність і сталість цих змін.

Висновки і практичні рекомендації

Узагальнення теоретичних і практичних результатів дослідження дає підстави стверджувати, що використання технологій штучного інтелекту у післядипломній педагогічній освіті України поступово переходить від експериментального етапу до системного впровадження. ШІ уже виконує важливі функції у створенні освітнього контенту, організації зворотного зв’язку, аналітиці навчальних даних і побудові індивідуальних освітніх траєкторій педагогів.



Український досвід засвідчує, що впровадження ІІІ у післядипломну освіту має виразний інституційно-локальний характер, однак він стає дедалі більш структурованим завдяки орієнтації на міжнародні стандарти цифрової компетентності (DigCompEdu [6], AI Competency Framework [2], UNESCO Recommendation on the Ethics of AI). Це формує підґрунтя для створення в Україні власної національної рамки ІІІ-компетентностей педагогів і розбудови екосистеми безперервного професійного розвитку, підтриманої інтелектуальними технологіями.

Водночас виявлені бар'єри – методичні, організаційно-технічні, психологічні та етичні – вимагають системного підходу до їх подолання. Основними педагогічними умовами, що забезпечують ефективність інтеграції ІІІ у систему підвищення кваліфікації педагогів, є розвиток цифрової та ІІІ-грамотності, підготовка викладачів до нових ролей, етична культура використання інтелектуальних технологій, інституційна підтримка та наявність цифрової інфраструктури.

Важливим напрямом подальшого розвитку післядипломної освіти є створення професійних спільнот практик, які об'єднують педагогів, здатних спільно експериментувати, адаптувати та оцінювати ефективність ІІІ-інструментів у реальних освітніх контекстах. Такі спільноти сприяють формуванню культури взаємного навчання, підтримують академічну доброчесність і забезпечують сталість цифрових змін.

Порівняльний аналіз досвіду країн ЄС (Фінляндії, Естонії, Польщі) доводить, що успішне впровадження ІІІ в освіті можливе за умови поєднання політичної волі, інституційної підтримки та педагогічної готовності. Для України актуальним завданням є розроблення Національної стратегії розвитку штучного інтелекту в освіті, що передбачатиме підготовку кадрів, етичне регулювання та інтеграцію ІІІ в освітню політику.

Отже, інтеграція технологій штучного інтелекту у післядипломну освіту педагогів – це не лише технологічна інновація, а й стратегічний напрям модернізації освітньої системи України, який передбачає поєднання цифрових рішень із гуманістичними цінностями, розвитком аналітичного мислення педагогів і створенням відкритої, етично орієнтованої цифрової культури.

Список використаних джерел

1. Словник термінів у сфері штучного інтелекту [Електронний ресурс] / Міністерство цифрової трансформації України. URL: <https://storage.thedigital.gov.ua/files/2/72/389a01ab0cc82040dfe172f94d1af720.pdf> (дата звернення: 13.06.2025).
2. Tan X., Cheng G., Ling M. H. Artificial intelligence in teaching and teacher professional development: A systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. Vol. 8. 2025.. Article 100355. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100355>
3. UNESCO. AI Competency Framework for Teachers. 2024. DOI: <https://doi.org/10.54675/ZJTE2084>
4. Власова В. П., Науменко Т. С., Різак Г. В. Про використання штучного інтелекту в підготовці педагогів для підвищення цифрових компетенцій. *Академічні візії*. Вип. 41. 2025.. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15064807>
5. Chounta I.-A., Saia S., Römer J., Krüger M. Exploring Teachers' Perceptions of Artificial Intelligence as a Tool to Support their Practice in Estonian K-12 Education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. Vol. 32. 2022. P. 131–168. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40593-021-00243-5> (дата звернення: 13.06.2025).
6. European Commission. European Framework for the Digital Competence of Educators – DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the



European Union, 2017. URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu> (дата звернення: 13.06.2025).

7. Результати всеукраїнського дослідження про перспективи ШІ в загальній середній освіті. Міністерство освіти і науки України. 2023. URL: <https://mon.gov.ua/news/rezultati-vseukrainskogo-doslidzhennya-pro-perspektivi-shi-v-zagalniy-seredniy-osviti> (дата звернення: 13.06.2025).

8. Кириченко М. О., Карташова Л. А., Сорочан Т. М. Управління професійним розвитком педагогів: технології штучного інтелекту. Освіта для цифрової трансформації суспільства: монографія / за ред. В. Кременя, Н. Ничкало, Л. Лук'янової, Н. Лазаренко. Т. 1. Київ: НАПН України, 2024. С. 168–181. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742488/1/Монографія_т1_ел.pdf#page=168 (дата звернення: 14.06.2025).

9. Luckin R., Holmes W., Griffiths M., Forcier L. B. Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education. London: Pearson Education, 2016. 60 p. URL: <https://edu.google.com/intl/uk/pdf/Intelligence-Unleashed-Publication.pdf> (дата звернення: 14.06.2025).

10. Антощук С. В. Цифрові технології для створення сприятливого середовища професійного розвитку. Формування цифрового освітнього середовища професійного розвитку фахівців в умовах відкритого університету: збірник матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, 12-13 червня 2024 р., м. Київ. ДЗВО Університет менеджменту освіти, м. Київ, Україна, С. 26-30. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743030/> (дата звернення: 14.06.2025).

11. Digital Nation. Saro – The Learning Companion [Електронний ресурс]. 2025. URL: <https://digitalnation.ro/saro/> (дата звернення: 14.06.2025).

12. AGERPRES. SARO AI assistant, designed to interact with students, launched at Bucharest University of Economic Studies. 09.04.2025. URL:

<https://agerpres.ro/english/2025/04/09/ai-assistant-designed-to-interact-with-students-launched-at-bucharest-university-of-economic-studies--1438981> (дата звернення: 15.06.2025).

13. Strategia Cyfryzacji Polski do 2035 roku [Електронний ресурс] / Ministerstwo Cyfryzacji. 28.10.2024. URL: <https://www.gov.pl/web/cyfryzacja/strategia-cyfryzacji-polski-do-2035-roku> (дата звернення: 15.06.2025).

УДК 37.02:004.8

АНАЛІЗ ПРАКТИЧНОГО ДОСВІДУ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСВІТІ

АНТОЩУК Світлана, кандидат педагогічних наук, доцент, заступник директора Центру післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

м. Київ, Україна

ORCID: 0000-0002-2857-5274

ЛУК'ЯНЧИКОВА Тетяна, аспірантка кафедри освіти дорослих та цифрових технологій Науково-навчального інституту менеджменту і психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

м. Київ, Україна

ORCID: 0000-0003-2508-1284

Анотація. У статті представлено комплексний аналіз сучасних підходів до використання технологій штучного інтелекту (ШІ) в українській освіті в умовах пост-ChatGPT ери. На основі нормативно-правових документів, емпіричного дослідження педагогів і учнів профільного закладу загальної середньої освіти та зіставлення з міжнародними даними (UNESCO, OECD)



виявлено ключові тенденції, суперечності та ризики застосування ШІ в освітньому середовищі. Особлива увага приділена внутрішньоосвітньому цифровому розриву між учителями та учнями, феномену алгоритмічної залежності (AI dependency), проблемам академічної доброчесності та типології AI-плагіату. Розглянуто педагогічні, психологічні, організаційні та методичні бар'єри впровадження інтелектуальних технологій, а також визначено ефективні стратегії їх подолання, включаючи machine-free tasks, oral defense, AI-challenge та розвиток педагогічної ШІ-компетентності. На основі результатів дослідження запропоновано практичні рекомендації для педагогів, керівників закладів освіти, системи післядипломної освіти та освітньої політики щодо безпечного, етичного та продуктивного використання ШІ в навчальному процесі.

Ключові слова: штучний інтелект; професійний розвиток; викладачі предметів технічного та природничого напрямку; професійні компетентності, перевірка на плагіат.

Abstract. The chapter presents a comprehensive analysis of current approaches to the use of artificial intelligence (AI) technologies in Ukrainian education within the post-ChatGPT era. Drawing on national regulatory frameworks, empirical research conducted among teachers and students of a specialized secondary school, and comparisons with international data (UNESCO, OECD), the study identifies key trends, challenges, and contradictions related to AI implementation in the educational environment. Special attention is given to the emerging intra-educational digital divide between teachers and students, the phenomenon of algorithmic dependency, issues of academic integrity, and the typology of AI-generated plagiarism. The paper examines pedagogical, psychological, organizational, and methodological barriers to the integration of intelligent technologies and outlines effective strategies for overcoming them, including machine-free assessment, oral defense, AI-challenge tasks, and the development of teachers' AI literacy. Based on



the findings, the chapter provides practical recommendations for educators, school administrators, in-service teacher training institutions, and policymakers aimed at ensuring the safe, ethical, and productive use of AI in the learning process.

Keywords: artificial intelligence; professional development; teachers of technical and natural science subjects; professional competencies; AI-generated plagiarism

Вступ. Стрімкий розвиток цифрових технологій та глобалізаційні процеси останнього десятиліття зумовили глибокі трансформації системи освіти. Особливо помітними стали зміни, спричинені появою генеративних моделей штучного інтелекту (ШІ) – ChatGPT, Gemini, Claude, Copilot та інших – які визначили початок нової фази розвитку освітнього середовища, умовно визначеної як пост-ChatGPT ера. У цій парадигмі взаємодія людини з інтелектуальними системами стала повсякденною практикою, що охопила всі рівні освітнього процесу: від підготовки вчителя й організації уроку до індивідуального навчання учнів та прийняття управлінських рішень.

Однак збільшення можливостей, які відкриває ШІ, контрастує з недостатнім рівнем готовності педагогів до його методично виваженого та етично відповідального використання. Поряд із позитивними перспективами – автоматизацією рутинних процесів, персоналізацією навчання, розвитком навичок роботи з інформацією – виникають нові педагогічні й етичні виклики: ризики академічної недоброчесності, зниження мотивації до інтелектуальної праці, поверхневе сприйняття матеріалу, формування залежності від автоматизованих підказок. Це зумовлює потребу у розвитку AI literacy як невід’ємної складової сучасної цифрової компетентності.

На цьому ґрунті висувається гіпотеза: *використання технологій штучного інтелекту в освіті може підвищити результативність навчання і*



якість педагогічної діяльності за умови розвитку критичного мислення, цифрової грамотності й етичної культури їх застосування у педагогів та учнів.

У межах дослідження здійснено комплексний аналіз українського регуляторного та освітнього контексту, досліджено практики використання ІІІ в одному з профільних закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) та проведено учнівське опитування щодо реальних способів використання генеративних моделей у навчанні. Отримані результати дозволяють окреслити основні тенденції, суперечності та педагогічні інтерпретації, що визначають сучасну траєкторію розвитку освітнього застосування ІІІ.

Об'єкт дослідження – процес використання технологій штучного інтелекту в освітньому середовищі.

Предмет дослідження – педагогічні, організаційні та методичні особливості застосування ІІІ педагогами та учнями, а також вплив відповідних практик на навчальну діяльність.

Мета – здійснити комплексний аналіз сучасних підходів до використання ІІІ в освіті та визначити методичні стратегії ефективного й безпечного застосування.

Завдання дослідження:

1. Охарактеризувати український контекст розвитку педагогічної ІІІ-компетентності та нормативно-правові орієнтири.
2. Дослідити особливості застосування ІІІ педагогами профільного ЗЗСО, визначити рівні залучення, ризики та позитивні ефекти.
3. Проаналізувати результати учнівського опитування та виявити відмінності між намірами використання ІІІ й реальними навчальними ефектами.
4. Розглянути проблеми академічної доброчесності в умовах масового застосування генеративних моделей.

5. Сформулювати рекомендації для педагогів, адміністрацій, закладів післядипломної освіти та МОН України.

1. Український контекст розвитку педагогічної ІІІ-компетентності

Поява технологій штучного інтелекту у світових освітніх системах формується на перетині двох потужних тенденцій: глобальної цифрової трансформації та переходу до моделей персоналізованого навчання. В українських умовах ці процеси набувають особливої ваги. З одного боку, воєнний стан, міграційні процеси та фрагментація інфраструктури посилюють потребу у використанні цифрових рішень, здатних підтримати гнучкість і доступність освітнього процесу. З іншого – українська система освіти стикається з викликом модернізації професійних компетентностей педагогів, які мають оволодіти новою культурою взаємодії з цифровими інтелектуальними технологіями.

У цьому контексті розвиток педагогічної ІІІ-компетентності в Україні постає не лише як технологічне завдання, а як комплексний соціально-педагогічний процес. Його зміст визначається поєднанням нормотворчих ініціатив держави, реальних освітніх практик, готовності педагогів до змін і умов, у яких працюють заклади освіти. Важливою також є спроможність системи післядипломної педагогічної освіти оперативно реагувати на появу нових цифрових інструментів і забезпечувати педагогів необхідними знаннями та методичними ресурсами.

1.1. Нормативна рамка та стратегічні орієнтири

Європейський вектор розвитку України визначає необхідність гармонізації вітчизняного законодавства з міжнародними нормами, що підтверджується, зокрема, ухваленням AI Act [11]. Цей документ закладає фундамент для етичного та безпечного використання систем штучного інтелекту, класифікуючи їх за ступенем ризику.



На національному рівні відповіддю на технологічні виклики стала розробка інструктивно-методичних рекомендацій МОН України щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти [3]. Цей документ має на меті надати освітянам чіткі орієнтири щодо інтеграції інструментів ШІ в освітній процес.

Важливим кроком у формуванні державної політики стала презентація Міністерством цифрової трансформації «Білої книги з регулювання ШІ в Україні» [2], яка окреслює підходи до впровадження інновацій з урахуванням прав людини та безпеки даних. Крім того, оновлені матеріали Концепції розвитку цифрових компетентностей [4] акцентують на необхідності формування навичок взаємодії зі штучним інтелектом як невід'ємної складової цифрової грамотності громадян.

Рекомендації МОН та Мінцифри щодо використання ШІ в закладах загальної середньої освіти викладені в Проєкті інструктивно-методичних рекомендацій щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту [3]. У проєкті розглянуті основні сфери застосування ШІ в освіті, надані загальні рекомендації по використанню ШІ педагогічними працівниками для підготовки та проведення уроків, по критичному, відповідальному та етичному ставленню до використання ШІ, наведена класифікація рівнів обізнаності у його практичному застосуванні, опубліковані посилання на корисні ресурси, зокрема, на курси підвищення кваліфікації для освітян «Штучний Інтелект в освіті» від фірм Microsoft та Google. Такі рекомендації задають загальний напрямок для професійного розвитку освітян та визначають ризики під час використання ШІ в освітньому процесі. Але практичне застосування ШІ викладачами, зокрема предметів технічного та природничого напрямку, є ще недостатньо розвиненим та реалізованим, так само як і висвітленим в педагогічній літературі.



Проблему регулювання технологій штучного інтелекту в Україні з точки зору права та юриспруденції, які мають відповідати вимогам Регламенту ЄС зі штучного інтелекту, розглянуто у «Білій книзі з регулювання ШІ в Україні: бачення Мінцифри» [2]. Але цей аналітичний матеріал не є законом, а містить пропозиції щодо правового підходу до використання ШІ та стосується насамперед бізнесу, медицини, засобів масової інформації та адміністративних послуг. Проблеми використання ШІ в освіті не розглядаються, хоча наводиться статистика загального ставлення до ШІ в Україні. Цілі, для досягнення яких планується проводити таке правове регулювання, це підтримка конкурентоспроможності українського бізнесу, у тому числі на глобальних ринках, захист прав людини та євроінтеграція, що також є чинниками впливу на всю систему освіти.

Хоча ці документи не мають статусу обов'язкових нормативних актів, вони окреслюють важливі тенденції, серед яких варто виокремити такі:

- перехід від формального цифрового навчання до розвитку цифрової та інформаційної культури;
- поступове визнання ШІ як інструмента, що може і має бути інтегрований в освітній процес;
- необхідність створення етичних стандартів та механізмів захисту даних;
- потребу у розробленні структурованої рамки педагогічних ШІ-компетентностей.

Таким чином, українська нормативна база сьогодні радше задає стратегічний напрям, ніж чіткі регуляційні вимоги. Це створює з одного боку простір для інновацій, а з іншого – підсилює нерівність у підготовленості регіонів та закладів освіти до впровадження ШІ.

1.2. Реальний стан цифрової готовності педагогів

Емпіричні результати дослідження, проведеного у профільному закладі серед педагогів та учнів, демонструють характерний для України розрив між нормативними орієнтирами та реальною підготовленістю освітян до роботи з технологіями ІІІ.

Педагоги, навіть визнаючи потенціал ІІІ, нерідко обмежуються поверхневим використанням окремих інструментів – насамперед генеративних моделей для підготовки матеріалів або окремих організаційних завдань. Нерівномірність цифрових практик зумовлюється різним рівнем доступу до технічних ресурсів, досвідом роботи з цифровими платформами, а також психологічною готовністю педагогів до взаємодії з інтелектуальними системами. Значна частина вчителів сприймає ІІІ як допоміжний інструмент, але не як складову методичної системи викладання.

Учні, навпаки, демонструють більш активне залучення до використання ІІІ: вони застосовують його не лише як довідкову систему, а як інструмент пошуку рішень, пояснень, шаблонів та алгоритмів. Особливо це помітно у точних науках та предметах, де ІІІ дає можливість швидко отримати приклади, пояснення або структуровані схеми. Така асиметрія у використанні ІІІ учнями та педагогами створює новий тип цифрового розриву – внутрішньоосвітній, коли учні технологічно випереджають своїх вчителів.

1.3. Проблематика бар'єрів: система причин та наслідків

Розвиток педагогічної ІІІ-компетентності стримують кілька взаємопов'язаних груп бар'єрів.

По-перше, методичні обмеження включають нестачу типових моделей інтеграції ІІІ у навчальний процес та відсутність локалізованих матеріалів, орієнтованих на українську освітню специфіку. Педагоги часто стикаються з труднощами у визначенні того, як саме ІІІ може бути методично виправданим інструментом у певній темі чи виді діяльності.



По-друге, технічні бар'єри, пов'язані з нерівномірністю інфраструктури, відсутністю ІТ-підтримки та нестандартизованим використанням цифрових платформ, звужують можливості для системного впровадження інтелектуальних технологій.

По-третє, психологічні аспекти – невпевненість педагогів, страх помилок алгоритмів, побоювання формування «залежності» учнів від технологій – є не менш вагомими, ніж матеріальні чинники. У багатьох випадках педагогічні колективи потребують не стільки технічних знань, скільки психолого-педагогічного супроводу.

Нарешті, етичні та правові труднощі – питання авторського права, відповідальності за результати, приватності даних – залишаються неврегульованими на рівні системи, що стримує масштабування практик.

1.4. Потреби педагогів як основа майбутньої політики та програм ППО

Опитування педагогів засвідчило, що однією з найсуттєвіших потреб є отримання практико-орієнтованих матеріалів: прикладів уроків, готових задач, покрокових методичних рекомендацій. Значна частина вчителів прагне опанувати промпт-інженерію як нову компетентність, але потребує чітких алгоритмів і апробованих педагогічних сценаріїв.

Важливо, що попит педагогів переважно не технічний, а саме методичний: вони прагнуть зрозуміти, як інтегрувати ШІ в освітній процес так, щоб не зруйнувати логіку навчання, а навпаки – підсилити розвиток мислення учнів.

Звідси випливає потреба у модернізації післядипломної педагогічної освіти: вона має відійти від формального ознайомлення з інструментами ШІ й перейти до моделювання педагогічних ситуацій, розв'язання навчальних задач та створення інтегрованих цифрових практик.



1.5. Українські ініціативи: між експериментом і системністю

Попри складні умови, в Україні існує низка перспективних ініціатив, які закладають основу для формування національної моделі використання ІІТ в освіті. У післядипломній педагогічній освіті дедалі частіше з'являються модулі, присвячені генеративним моделям, адаптивним системам оцінювання та педагогічним аспектам взаємодії з інтелектуальними сервісами. В окремих областях активно діють методичні хаби, що накопичують практики, проводять вебінари, створюють мінікурси та розробляють кейси для вчителів.

Не менш значущими є локальні практики закладів освіти, що впроваджують ІІТ у свої LMS-системи, використовують цифрову аналітику та адаптивне тестування. Хоча такі ініціативи поки мають фрагментарний характер, вони створюють можливість для побудови масштабованих освітніх моделей.

1.6. Узагальнення

Український шлях розвитку педагогічної ІІТ-компетентності можна описати як рух «знизу догори», коли окремі педагогічні спільноти, регіональні центри післядипломної освіти та окремі заклади стають драйверами змін раніше за державні стандарти. Це формує унікальну модель, у якій нормативні документи фактично наздоганяють реальні освітні практики.

Емпіричні дані дослідження, наведені в наступних параграфах, підтверджують: інтеграція ІІТ в українській школі відбувається нерівномірно, але вона вже стала частиною навчального повсякдення учнів. Щоб уникнути цифрової асиметрії між педагогами та учнями, а також між різними регіонами, необхідні системні методичні рішення, підтримка післядипломної освіти й створення етичних та правових рамок роботи з інтелектуальними технологіями.

2. Дослідження досвіду профільного ЗЗСО

Дослідження практик використання технологій штучного інтелекту у профільних закладах загальної середньої освіти є важливим елементом аналізу



змін, що відбуваються в українській школі в умовах цифрової трансформації. Особливої уваги заслуговують заклади з поглибленим вивченням природничо-математичних і технічних дисциплін, де високі вимоги до логічного мислення, аналітичних навичок і точності розв’язання задач поєднуються з очікувано високим інтересом до цифрових інструментів і технологій ІІІ.

У представленому дослідженні розглядається досвід роботи одного з профільних ЗЗСО, де проведено анкетування педагогічного та учнівського колективу, педагогічні спостереження та аналіз освітньої взаємодії в умовах активного використання генеративних моделей ІІІ. Окрему увагу приділено способам застосування ІІІ у навчанні, ризикам, виявленим у поведінці учнів, та особливостям STEM-предметів, які найбільше піддаються впливу цифрових технологій.

2.1. Характеристика вибірки педагогів

В опитуванні взяли участь **40 педагогів профільного закладу**, більшість із яких викладають предмети природничо-математичного та технічного циклу (інформатика, фізика, математика, хімія). Педагоги гуманітарного напрямку становили меншість, що формує специфічний профіль цифрової взаємодії.

Рівень використання ІІІ серед педагогів виявився нерівномірним (табл. 1): 20% педагогів повністю не використовують ІІІ у своїй роботі; 20% застосовують ChatGPT для підготовки до уроків; 20% користуються іншими ІІІ-сервісами (генератори вправ, сумаризатори текстів, інструменти валідації даних).

Таблиця 1

Рівні використання ІІІ педагогами профільного ЗЗСО

Категорія педагогів	Частка (%)	Опис
Не використовують ІІІ	20 %	ІІІ у професійній діяльності відсутній
Використовують ChatGPT	20 %	Переважно для підготовки матеріалів
Використовують інші сервіси ІІІ	20 %	Генерація вправ, варіантів, переклад
Використовують ІІІ регулярно	~40 %	Комплексне застосування, включаючи аналітику

Серед тих, хто вже інтегрує ІІІ у свою діяльність: 50 % використовують ІІІ для підготовки планів уроків, але зазначають, що згенеровані матеріали є поверхневими й потребують значної доопрацювання для рівня профільного ЗЗСО; інші 50 % застосовують ІІІ для створення варіативних завдань, добору літератури, адаптації текстів, генерування інструментів для вправ і контрольних робіт.

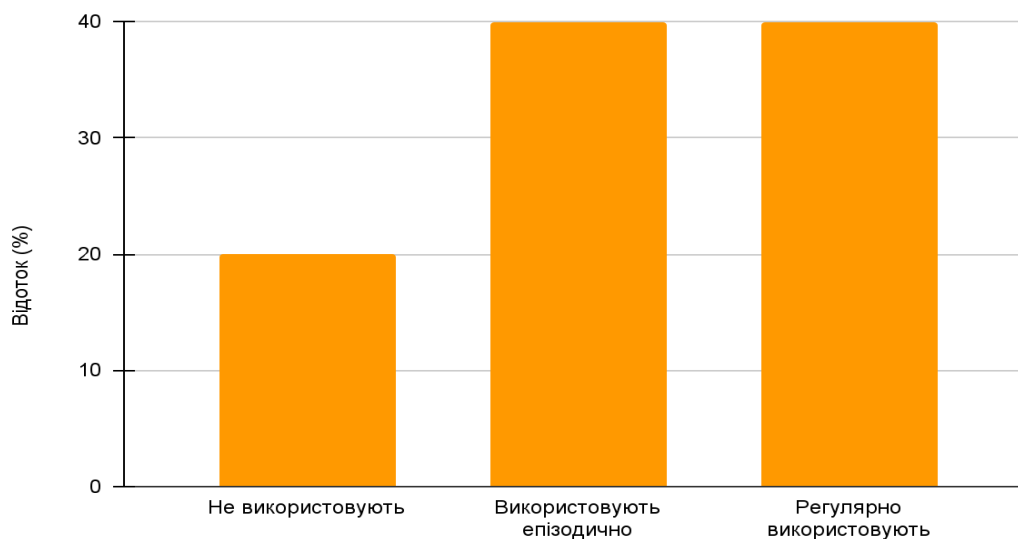


Рис. 1. Частота використання ІІІ педагогами.

Отримані дані свідчать (рис. 1), що ІІІ для більшості педагогів поки що є не автономним інструментом, а «чернетковим помічником», який потребує професійної корекції й методичного переосмислення.

Зауважимо, що мова йшла про обдарованих учнів, і метою профільного ЗЗСО є підготовка майбутніх спеціалістів високої кваліфікації з точних та природничих наук, можна припустити, що специфіка контингенту (обдаровані учні) не мала критичного впливу на результати опитування педагогів.. Наведена вибірка не претендує на універсальність та узагальнення, але є показовою для профільних закладів.

2.2. Характер використання ІІІ педагогами: способи та частота

Таблиця 2

Основні способи використання ІІІ педагогами

Напрямок використання	Частка педагогів, %	Приклади
Підготовка до уроків	50 %	Плани уроків, добір літератури
Створення завдань	50 %	Варіанти задач, тести
Аналітика	25 %	Перевірка відповідей учнів
Перевірка на ІІІ-плагіат	80 % інтуїтивно, 25 % через ІІІ	Аналіз стилю, структури відповіді
Доопрацювання текстів	30–40 %	Адаптація іншомовних матеріалів

На основі аналізу відповідей педагогів (табл. 2) виокремлено такі основні напрями використання ІІІ:

- 1) Підготовка навчальних матеріалів
 - а) генерація базових конспектів;
 - б) добір задач, тестів, варіантів контрольних робіт;
 - с) адаптація текстів іншими мовами.
- 2) Методична підтримка



- a) створення дидактичних вправ;
- b) модифікація завдань для різних груп;
- c) автоматизація рутинних процесів (створення пояснень, варіантів задач).

3) Аналітика навчальних досягнень. Частина педагогів використовує ІІІ для:

- a) попереднього аналізу робіт учнів,
 - b) виявлення можливих шаблонних або згенерованих відповідей,
 - c) уточнення формулювань чи перевірки розв'язків.
- 4) Перевірка робіт на наявність ознак ІІІ-плагіату
- a) 80 % педагогів зазначили, що можуть розпізнати відповіді, які виглядають як автоматично згенеровані;
 - b) 25 % додатково використовують сам ІІІ для перевірки достовірності відповіді учня.

Цікаво, що вчителі вже зробили інтуїтивні маркери «ІІІ-відповідей»: надмірна структурованість, відсутність помилок, шаблонність формулювань, невідповідність стилю учня.

2.3. Аналіз ризиків та викликів використання ІІІ педагогами

На основі результатів опитування (табл. 3) та педагогічного досвіду виокремлено кілька критичних ризиків (рис. 2):

1) ***Ризики академічної недоброчесності серед учнів.*** Учні часто: намагаються використовувати ІІІ для отримання готових відповідей; уникають реального аналізу матеріалу; не ставлять запитань учителю, покладаючись на ІІІ.

2) ***Складність «переучування».*** Якщо ІІІ генерує неправильний алгоритм або нерелевантну модель розв'язання, учням стає важко виправити хибні уявлення.

3) *Зниження мотивації до самостійної роботи.* Учні дедалі частіше звертаються до ІІІ замість осмислення матеріалу, що уповільнює розвиток логічного, індуктивного та дедуктивного мислення.

Таблиця 3

Класифікація виявлених педагогами ризики використання ІІІ учнями

Ризик	Частота згадування	Суть
Зниження мотивації	Висока	Прагнення отримати готову відповідь
Слабке засвоєння матеріалу	Висока	Учні не аналізують розв'язки
Хибні алгоритми	Середня	Брак перевірки правильності
Втрата навичок мислення	Середня	Послаблення логічного та критичного мислення
Уникання взаємодії з учителем	Середня – висока	Ставлять питання ІІІ, а не педагогам

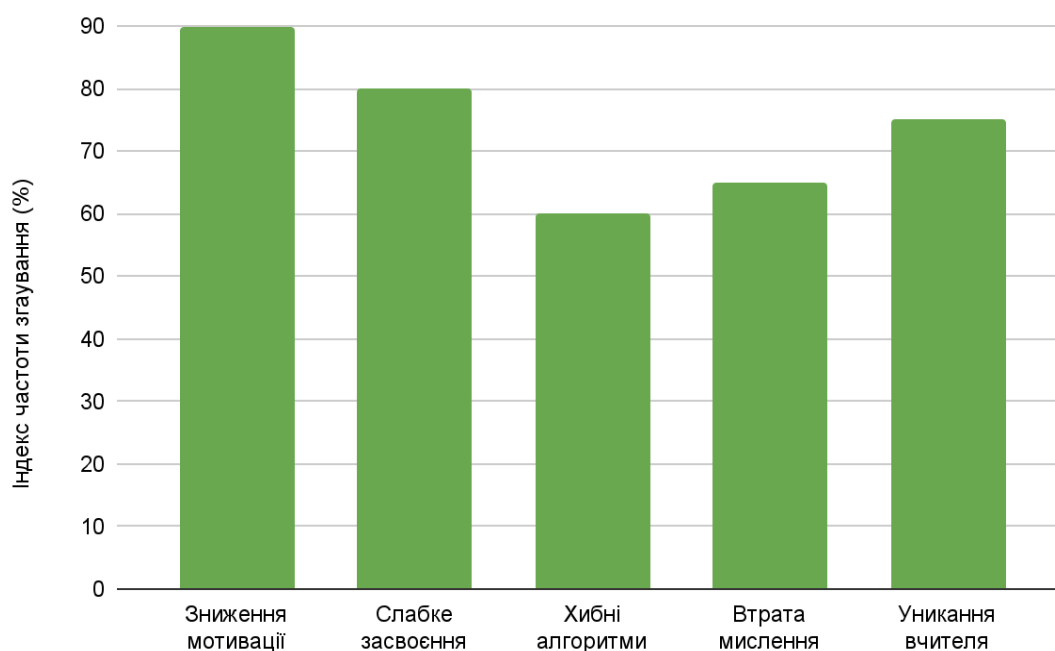


Рис. 2. Ризики використання ІІІ учнями (оцінка педагогів).

4) **Технічні та етичні ризики.** Педагоги висловлюють занепокоєння щодо: захисту даних, можливої втрати авторства, небажання передавати у промптах власні інтелектуальні напрацювання.

2.4. Приклади застосування ШІ в педагогічній практиці

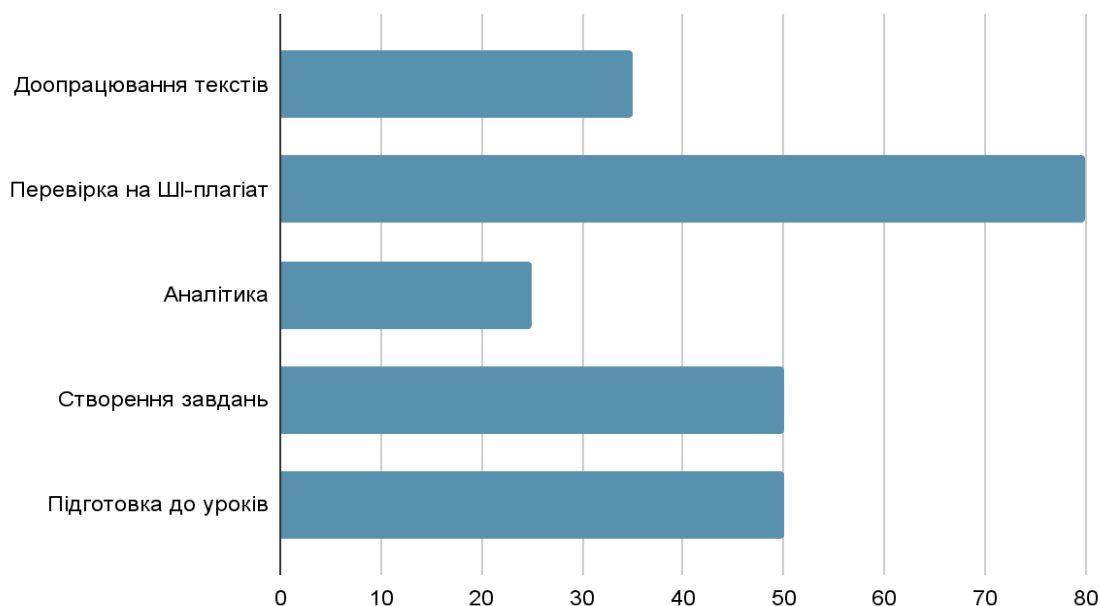


Рис. 3. Напрями використання ШІ педагогами.

Серед найбільш поширених педагогічних кейсів (рис. 3):

- 1) створення наборів задач за темою уроку;
- 2) генерація варіантів схожих завдань для контрольних;
- 3) підготовка матеріалів для міжпредметних зв'язків (наприклад, задач фізики з програмуванням);
- 4) аналіз задач, у яких ШІ помиляється – як інструмент розвитку критичного мислення учнів;
- 5) переклад і адаптація складних текстів, добір літератури;
- 6) використання ШІ на уроках програмування для ідентифікації помилок у коді.

Ці приклади повністю відповідають міжнародним тенденціям, зокрема підходам Фінляндії та Естонії, де навчають учнів знаходити помилки у відповідях ІІІ як способу формування критичного мислення.

2.5. Порівняння з міжнародними даними

Порівняння використання ІІІ у профільному українському ЗЗСО з міжнародними кейсами (OECD, UNESCO, США, Фінляндія) дає змогу зробити кілька узагальнених висновків:

1) ***Рівень використання ІІІ в Україні відповідає світовим тенденціям.***

Кількість педагогів, які застосовують ІІІ (приблизно 60 %), співвідноситься з даними США та країн ЄС.

2) ***Мотивація вчителів – подібна, але завдання складніші.***

Українські педагоги природничих дисциплін частіше використовують ІІІ для: перевірки розв'язків; аналізу алгоритмів; створення варіантів задач.

Це зближує український кейс із практикою Естонії та Фінляндії.

3) ***Учні демонструють вищий рівень залежності від ІІІ.***

За оцінками OECD (Організація економічного співробітництва та розвитку) [10], у країнах ЄС «AI dependency» проявляється у 30–40 % підлітків. У нашому дослідженні – 40–50 %, що підкреслює актуальність проблеми.

4) ***Рівень критичного мислення учнів потребує підсилення.***

Як в Україні, так і за кордоном, учні часто приймають відповіді ІІІ без аналізу.

Фінляндія є однією з небагатьох країн, де офіційно навчають знаходити помилки в роботі ІІІ – ця практика є перспективною для адаптації в Україні.

2.6. Узагальнення

До результатів аналізу наслідків використання учнями засобів ІІІ вчителі віднесли небажання розбиратись в матеріалі, намагання одразу списати в ІІІ. Серед позитивних наслідків педагоги відмітили, що для тих, кому цікавий



предмет, з використанням ІІІ простіше і швидше дізнатися щось нове, додаткове. Серед негативних наслідків відмічають, що при виконанні домашнього завдання за допомогою ІІІ це перетворюється «на потік». Учні не вкладають свою душу в процес навчання, не пропускають матеріал "через себе", а намагаються тільки досягнути результату. Відбувається заміна розуміння змісту навчального матеріалу пошуком співпадінь. Учні уникають взаємодії з учителем, усі питання задають ІІІ, а не вчителю на уроці (при спробі викладачів отримати зворотній зв'язок після пояснення нового матеріалу, майже завжди "немає питань"); іноді замість призначених консультацій приходять сперечатися, коли ІІІ дає неправильну відповідь. Все частіше відмовляються вчити теорію, адже "все можна спитати в ІІІ". Ефект схожий на те, як деякі учні (та деякі дорослі) без калькуляторів не можуть поділити два числа, розклавши на прості множники чи в стовпчик.

Педагоги відмічають, що при бездумному застосуванні ІІІ учнями їм стає лінь думати, вони сприймають готові відповіді без аналізу, і що це розвиває безвідповідальне ставлення до отримання освіти. Метою стає лише оцінка. Таким чином, ситуація з використанням ІІІ в освіті є дуже складною, кожен педагог намагається вирішити її в міру своїх технічних та професійних знань та навичок і розвиток грамотного, критичного застосування ІІІ як учнями, так і вчителями потребує особливої уваги та зусиль.

Отже, досвід профільного ЗЗСО показує:

- 1) ІІІ вже активно використовується педагогами, але переважно у допоміжній функції;
- 2) учні застосовують ІІІ частіше за вчителів, що створює асиметрію практик;
- 3) педагоги мають труднощі з методично правильним інтегруванням ІІІ;



4) учнівська «залежність» від ШІ стає помітною і впливає на якість навчальних досягнень;

5) є нагальна потреба у методиках критичного використання ШІ.

Здобуті результати формують підґрунтя для аналізу учнівських даних, а також для подальшого формування методичних рекомендацій.

3. Аналіз результатів учнівського опитування

Застосування технологій штучного інтелекту учнями стало одним із ключових аспектів проведеного дослідження. Мета опитування полягала у виявленні реальних практик використання ШІ у навчанні, визначенні рівня залежності від генеративних моделей, оцінці впливу таких практик на навчальну діяльність та співставленні отриманих даних із міжнародними дослідженнями (UNESCO [8], OECD [10]). Загалом у дослідженні взяли участь учні профільного ЗЗСО, що дозволило отримати валідні емпіричні дані щодо типових патернів (закономірностей) поведінки сучасних підлітків у цифровому середовищі.

3.1. Частота та інтенсивність використання ШІ учнями

Результати опитування засвідчили достатньо високий рівень поширення генеративних моделей ШІ серед підлітків. Лише 7 % учнів зазначили, що не використовують ШІ у навчанні. Приблизно 43 % застосовують відповідні інструменти ситуативно або нерегулярно, тоді як половина респондентів (50 %) використовує ШІ на постійній основі (рис. 4). Це корелює із тенденціями міжнародних досліджень: за даними OECD (Організація економічного співробітництва та розвитку) AI in Education (2024) [10], частка регулярного використання генеративного ШІ підлітками у країнах ОЕСР варіюється в межах 48–63 %.

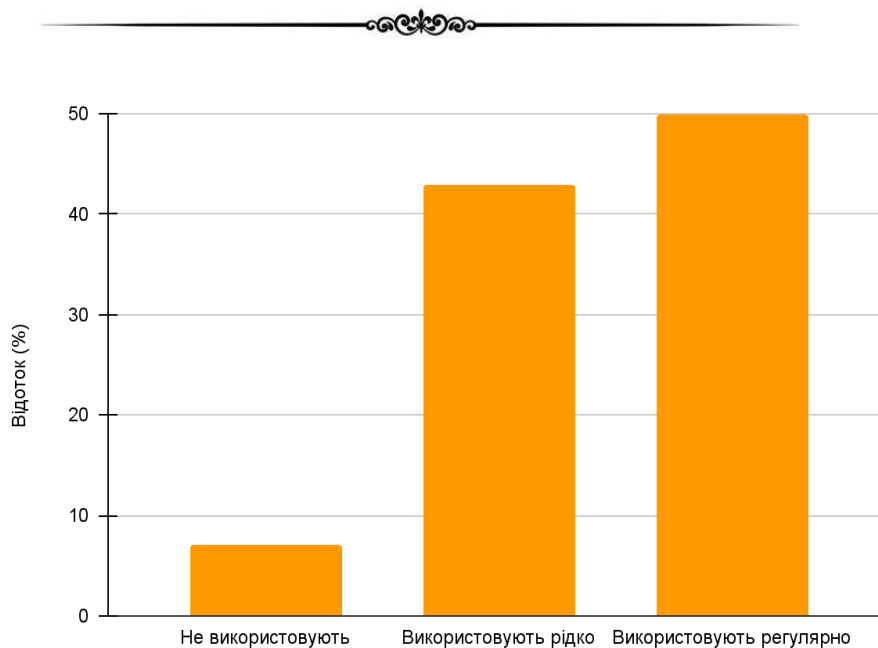


Рис. 4. Частота використання ІІІ учнями

Узагальнюючи, можна стверджувати, що для значної частини учнів ІІІ став звичним елементом навчальної діяльності, а не допоміжним інструментом, що використовують у виняткових ситуаціях. Такий рівень інтегрованості вказує на формування феномена, який умовно можна позначити як «побутова ІІІ-рутинізація» – алгоритми стають природною частиною виконання домашніх завдань, пошуку інформації та створення навчального контенту.

3.2. Оцінка учнями корисності використання ІІІ

Учні загалом демонструють позитивне ставлення до використання ІІІ (рис. 5): 61,5 % вважають такі інструменти корисними і такими, що «полегшують і пришвидшують підготовку до уроків». Цю тенденцію підтверджують і міжнародні дані: за результатами дослідження UNESCO 2024 [8], близько 60 % підлітків оцінюють ІІІ як ресурс, що «суттєво знижує навчальне навантаження».

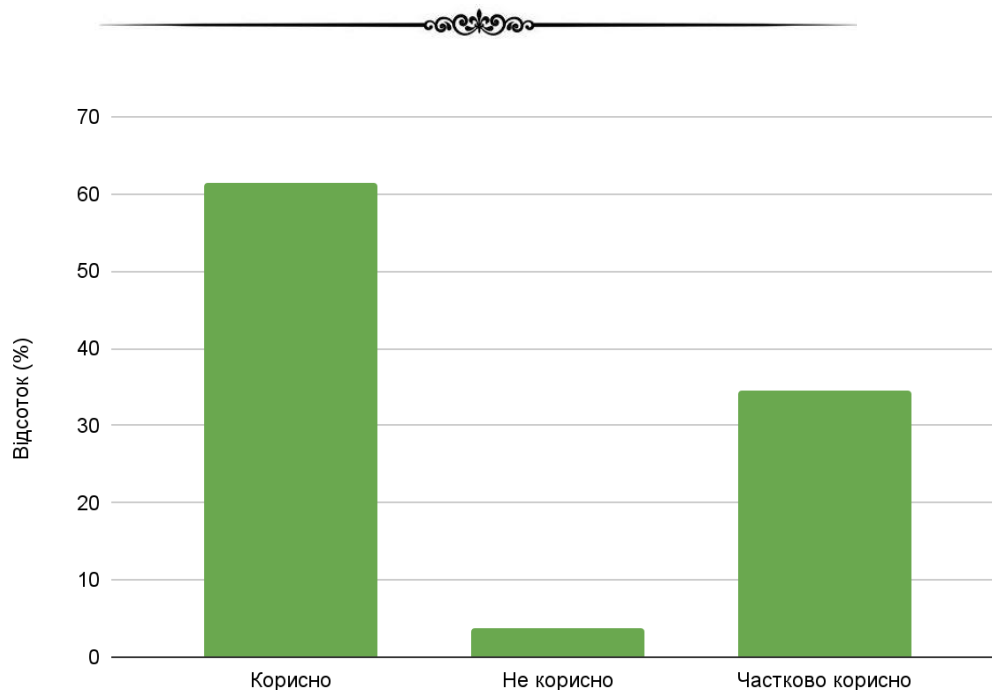


Рис. 5. Оцінка корисності ІІІ учнями

Водночас 34,6 % учнів схильні до поміркованої оцінки, зазначаючи, що ІІІ корисний у частині випадків, але потребує перевірки. Лише 3,8 % учнів висловили недовіру до генеративних моделей або оцінили їх як «некорисні».

Такий розподіл свідчить, що більшість учнів сприймають ІІІ не як загрозу, а як інструмент, що підвищує комфортність та ефективність навчання. Разом з тим, наявність значної групи «обережних користувачів» вказує на певний рівень цифрової рефлексивності, яка може бути важливою для формування критичної ІІІ-компетентності.

3.3. Предметні галузі, у яких учні найчастіше використовують ІІІ

Розподіл відповідей за предметами (рис. 6) свідчить про наявність виразних пріоритетів. Найчастіше учні застосовують ІІІ під час вивчення:

- фізики (61,5 %);
- історії та правознавства (53,8 %);
- географії (50 %);
- української мови та літератури (46,2 %);
- інформатики (46,2 %).

-
- Трохи нижчі показники спостерігаються з таких дисциплін:
 - біологія (30,8 %);
 - алгебра/геометрія (30 %);
 - хімія (10 %).

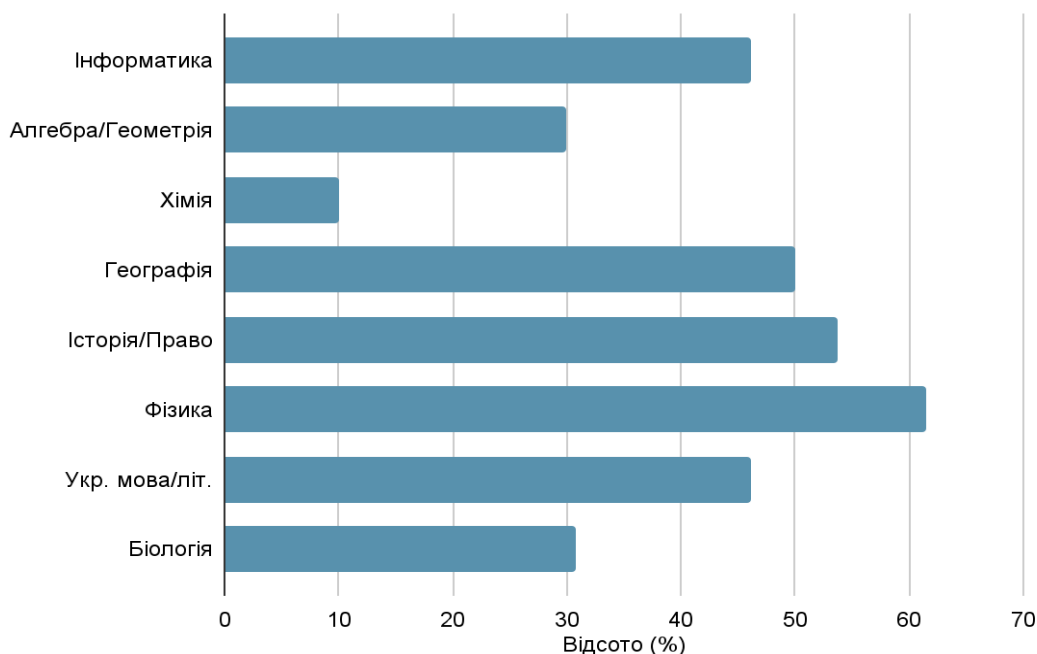


Рис. 6. Предмети, де учні найчастіше використовують ШІ

Такий профіль використання збігається з трендами, зафіксованими у звітах Google for Education Impact Studies (2024) [7], де генеративний ШІ найбільш активно застосовується саме в гуманітарних і природничих предметах з високою текстовою складністю або потребою в поясненнях.

Важливим є те, що учні використовують ШІ не лише для генерації відповідей, але й для:

- отримання пояснень складних тем;
- побудови покрокових алгоритмів;
- перекладу текстів;
- створення конспектів;
- перевірки власних розв'язань.

3.4. Парадокс намірів і реальних навчальних ефектів

Одним із ключових аналітичних результатів є виявлення розриву між наміреним та фактичним використанням ШІ. Значна частина учнів декларує, що використовує ШІ «для розуміння матеріалу», але під час поглибленого аналізу відповідей з'ясовано, що домінуючою є практика:

- отримання готових відповідей;
- копіювання розв'язань;
- формальне доопрацювання текстів.

Це узгоджується з феноменом, описаним у дослідженні OECD (2024) [10] як AI dependency – надмірне покладання на алгоритмічні підказки, що знижує рівень самостійності, аналітичного мислення та внутрішньої мотивації.

У контексті українських даних цей феномен проявляється особливо чітко: учні із сильними навчальними результатами застосовують ШІ переважно як ресурс для отримання пояснень, тоді як учні зі слабкою підготовкою – як засіб «швидких рішень».

3.5. Порівняння з міжнародними даними

Для підвищення валідності результатів дослідження було здійснено порівняння отриманих показників із сучасними міжнародними джерелами, зокрема UNESCO (2023–2024) [8] та OECD AI in Education Brief (2024) [10]. Таке зіставлення дозволило визначити ступінь відповідності українських тенденцій глобальним процесам та виявити унікальні характеристики контексту.

1. Поширеність використання ШІ серед учнів.

Згідно з даними OECD [10], частка підлітків, які регулярно використовують генеративний ШІ, варіюється від 48 % до 63 % у країнах ОЕСР. Дані українського дослідження повністю відповідають цьому діапазону: 50 % учнів – регулярні користувачі ШІ.



Це свідчить про інтегрованість України у глобальні освітні цифрові тренди та про те, що швидкість проникнення генеративних технологій у шкільне середовище не відстає від міжнародної.

2. Мотивація учнів та оцінка корисності ІІІ.

За даними UNESCO (2024) [8]: 59–65 % учнів вважають ІІІ корисним у навчанні; 30–35 % використовують його частково; 3–5 % висловлюють негативне ставлення. Українські дані співпадають майже ідеально (табл. 4).

Таблиця 4

Порівняння оцінки корисності ІІІ за результатами опитування учнів

Показник	Україна	UNESCO
Вважають корисним	61,5 %	59–65 %
Частково корисним	34,6 %	30–35 %
Негативне ставлення	3,8 %	3–5 %

Отже, структура ставлення є практично ідентичною глобальним моделям, що вказує на універсальність сприйняття ІІІ підлітками у різних країнах.

3. Профіль предметів, у яких найчастіше застосовується ІІІ.

OECD [10] та Google for Education (2024) [7] зазначають, що ІІІ найбільш активно використовується:

- у текстовістких дисциплінах (історія, право, мови);
- у предметах, де потрібні покрокові розв’язання (фізика, математика);
- у природничих науках, де необхідні пояснення складних процесів.

Українські дані повністю відповідають цим тенденціям:

- фізика (61,5 %);
- історія/право (53,8 %);

-
- географія (50 %);
 - українська мова/література (46,2 %).

Це свідчить про високу універсальність патернів використання ІІІ, незалежно від країни.

4. Феномен AI dependency.

Міжнародні джерела підкреслюють:

- надмірне покладання на ІІІ;
- зниження самостійності;
- заміщення мислення алгоритмічними підказками.

ОЕСР у 2024 році вперше ввів термін "algorithmic dependency", який характеризує тенденцію до того, що учні копіюють відповіді, не перевіряючи їх.

Українське дослідження підтверджує цей феномен:

- домінування використання ІІІ для отримання готових відповідей;
- недостатня увага до перевірки інформації;
- менший рівень критичного аналізу в учнів із нижчими навчальними результатами.

Це є важливим сигналом для педагогічної спільноти щодо необхідності формувати у школярів практики критичного використання ІІІ.

5. Унікальні аспекти українського контексту.

Попри загальну подібність до міжнародних тенденцій, українські дані мають кілька унікальних характеристик:

Вище навантаження на учнів в умовах змішаного навчання та воєнного стану → ІІІ часто використовується як компенсатор.

Слабша нормативна регуляція → менше обмежень, більше спонтанності у використанні.

Цифрові розриви між учнями різного соціально-економічного статусу проявляються сильніше, ніж у країнах ОЕСР.



Ці особливості слід враховувати при формуванні державної політики ШІ в освіті.

3.6. Узагальнення результатів

Результати учнівського опитування дозволяють охарактеризувати сучасного учня як активного, але неоднорідного користувача ШІ. Виявлено низку тенденцій:

1. ШІ є інтегрованою частиною навчальної діяльності більшості учнів.
2. Сформувалася культура інтенсивного використання генеративних моделей для текстових і розрахункових завдань.
3. Набуває поширення феномен залежності від алгоритмічних відповідей.
4. Водночас існує помітна частка учнів, які застосовують ШІ для поглибленого розуміння матеріалу.
5. Відсутність системної педагогічної інтервенції може призвести до посилення розриву між групами учнів із різним рівнем навчальних досягнень.

4. Академічна доброчесність та ризики використання ШІ в освітньому процесі

Стрімке поширення генеративних моделей штучного інтелекту у навчальному середовищі актуалізувало проблему академічної доброчесності, оскільки ШІ не лише полегшує виконання завдань, а й створює нові можливості для порушення академічних норм. Дані, отримані в межах дослідження, засвідчують: у профільному ЗЗСО штучний інтелект вже став повсякденним інструментом учнів, а ризики недоброчесного використання є системними та зростаючими.

Проблематика академічної доброчесності у контексті ШІ охоплює кілька вимірів:

- 1) **поведінковий** – зміни у навчальній мотивації та самостійності учнів;



- 2) **когнітивний** – вплив на розвиток мислення;
- 3) **методичний** – коректність педагогічних стратегій оцінювання;
- 4) **етико-правовий** – питання авторства, приватності та інтелектуальної власності.

4.1. Типологія ризиків академічної недоброчесності при використанні ШІ

На основі емпіричних даних (табл. 2.3) та педагогічних спостережень було виокремлено кілька груп ризиків, які системно проявляються в освітньому процесі.

- 1) Пізнавальні ризики:
 - зниження мотивації до навчання. Учні віддають перевагу швидкій відповіді ШІ замість осмислення матеріалу;
 - слабе засвоєння змісту. Використання ШІ як інструмента для копіювання, а не для розуміння;
 - формування поверхневого мислення. Розвиток «кліпового» стилю виконання завдань.
- 2) Методичні ризики:
 - втрата логічних та аналітичних навичок. Особливо у STEM-предметах;
 - проблема «переучування». Якщо ШІ надає хибний алгоритм, учню складно повернутися до правильного розв'язання;
 - стандартизація рішень. Алгоритми пропонують подібні структури відповідей, що веде до одноманітності робіт.
- 3) Етичні та правові ризики:
 - порушення академічної доброчесності. Копіювання відповідей, створених моделями ШІ;
 - втрата авторства. Учні видають згенерований текст за власну роботу;



- порушення приватності. Промпти можуть містити фрагменти інтелектуальної власності педагогів (це важливо для науковців).

4) Комуникативні ризики:

- уникання взаємодії з учителем. Усі питання задаються ШІ, а не педагогові;

- спотворення уявлень. Учні довіряють ШІ настільки, що починають сперечатися з учителем, якщо відповідь алгоритму відрізняється.

У сукупності ці ризики формують новий тип академічної кризи – *цифрову ерозію самостійності*, яка охоплює значну частину учнів.

4.2. Явище AI-плагіату: механізми та форми прояву

У сучасній літературі поняття «AI-плагіат» визначається як використання згенерованого штучним інтелектом контенту без зазначення походження, без модифікації та без розуміння змісту (UNESCO, 2023) [8].

На основі спостережень у профільному ЗЗСО було виявлено такі форми AI-плагіату:

1. Прямий AI-плагіат: повністю скопійована відповідь, включно з форматуванням та структурою.

2. Частковий AI-плагіат: учень вносить незначні зміни у згенерований текст (замінює кілька слів).

3. Алгоритмічний міксинг: учень генерує кілька версій відповіді, змішує їх та видає за власний аналітичний текст.

4. Перекладний AI-плагіат: згенерований текст іншою мовою перекладається за допомогою Google Translate або самого ШІ.

5. Псевдоаналітичний плагіат: коли учень подає як «власний аналіз» відповідь, побудовану за шаблоном ШІ (надмірно структуровану; без помилок; з універсальними формулюваннями; із термінами, які учень раніше не використовував).



6. Код-плагіат з ШІ (у програмуванні). Учні копіюють фрагменти коду, не розуміючи логіки, що знижує здатність самостійно знаходити помилки та унеможливорює виконання аналогічного завдання без доступу до інтернету.

Цей вид плагіату сьогодні є одним із найпоширеніших у STEM-предметах.

4.3. Міжнародні рамки регулювання академічної доброчесності у контексті ШІ

UNESCO (2023–2024) [8] рекомендує:

- вимагати розкриття ступеня використання ШІ в учнівських роботах;
- формувати AI Literacy як окрему компетентність;
- застосовувати комбіновані форми оцінювання (аудиторні + практичні завдання);
- створювати ситуації, де ШІ навмисно «помиляється», для розвитку критичного мислення.

OECD (2024) [10] пропонує:

- переходити від перевірки знань до оцінювання мислення;
- створювати «захищені оцінювальні середовища»;
- розробляти задачі, які вимагають власного reasoning;
- впроваджувати політику «дуального оцінювання» (machine-supportive + machine-free tasks).

ЄС (AI Act, 2024) [11] наголошує:

- на вимозі прозорості використання генеративних моделей;
- на праві вчителя вимагати від учня пояснення власної роботи;
- на необхідності захисту персональних даних у промптах.

4.4. Індикатори згенерованих відповідей: педагогічні маркери

За результатами опитування 80 % педагогів уже виробили інтуїтивні індикатори «ШІ-відповідей». Найчастіше зазначалися такі маркери:



- 1) Надмірна структурованість (відповідь має чіткі блоки, списки, однаковий стиль, навіть коли це нехарактерно для учня);
- 2) Універсальність та абстрактність (фрази на кшталт «висновок полягає в тому, що...» зустрічаються у стандартному вигляді);
- 3) Відсутність помилок (учень, який раніше робив технічні, стильові або логічні помилки, раптом подає ідеально рівний текст);
- 4) «Невідповідна лексика» (терміни або стилістика, не притаманні віковій групі);
- 5) Нетиповий обсяг роботи за короткий час;
- 6) Код або алгоритм без помилок і без пояснення логіки.

Ці маркери дають змогу педагогам швидко ідентифікувати ймовірні випадки AI-плагіату навіть без спеціальних інструментів.

4.5. Методи виявлення та превенції AI-плагіату

На основі міжнародних рекомендацій та власного досвіду педагогів профільного ЗЗСО визначено ефективні інструменти запобігання порушенням академічної доброчесності.

1. Оцінювання без доступу до пристроїв (machine-free tasks):
 - індивідуальні завдання під час уроку;
 - міні-тести в аудиторії;
 - розв'язування аналогічних задач біля дошки;
 - практичні завдання з виведенням логіки рішення.
2. Усний захист виконаної роботи (Oral defense):
 - учень пояснює *логіку* отриманого розв'язання;
 - відповідає на 1–2 уточнювальні запитання;
 - демонструє розуміння, а не текст.
3. Порівняння власної відповіді та відповіді ШІ (Методика «AI challenge», рекомендована OECD):
 - учень порівнює 2 розв'язання;

-
- вказує на помилки ШІ;
 - оцінює коректність власного алгоритму.

4. Завдання з унікальними умовами (формулювання задачі так, щоб вона вимагала):

- аналізу контексту;
- інтерпретації зображення або даних;
- інтегрованих знань.

5. Підсилення ролі практичних завдань у STEM (особливо в програмуванні):

- написання коду «з нуля»;
- покрокове пояснення логіки;
- групова робота над фрагментами програми.

6. Превентивні бесіди та розвиток етичної культури. Педагоги зазначали, що відкриті розмови про (межі використання ШІ; відповідальність; етичні стандарти) сприяють зменшенню кількості порушень.

4.6. Інтеграція ШІ у процес виховання академічної доброчесності

Одним із важливих висновків дослідження стало те, що ШІ може бути не лише джерелом ризиків, а й інструментом формування доброчесності, якщо педагог змінює стратегію взаємодії з учнями.

У профільному ЗЗСО було апробовано ефективні підходи серед яких:

- 1) створення завдань, де ШІ навмисне помиляється, а учні виявляють помилки;
- 2) аналіз пояснень ШІ – учні оцінюють їх коректність;
- 3) порівняння різних алгоритмів розв'язання;
- 4) фронтальні обговорення хибних кейсів;
- 5) розробка міжпредметних задач, де потрібен аналіз;



б) створення власних промптів та пояснення того, чому вони працюють.

Усі ці методики роблять ІІІ не «заміною мислення», а платформою для розвитку мислення.

4.7. Узагальнення розділу

Аналіз використання ІІІ учнями та педагогами демонструє, що проблема академічної доброчесності в умовах поширення генеративних моделей є комплексною і потребує системної педагогічної відповіді. З огляду на отримані результати можна зробити такі висновки:

1. ІІІ створює як нові можливості, так і нові форми порушення академічної доброчесності.
2. Переважають не технічні, а педагогічні ризики (зниження мотивації, поверхове мислення, алгоритмічна залежність).
3. Значна частина АІ-плагіату є «прихованою», оскільки учні адаптують згенерований текст.
4. Педагоги володіють ефективними інтуїтивними механізмами розпізнавання згенерованих відповідей.
5. Міжнародні рамки (UNESCO, OECD, EU) акцентують не на забороні, а на переосмисленні процесів оцінювання.
6. Найбільш результативними є методи, які поєднують аудиторне оцінювання, усний захист та аналіз помилок штучного інтелекту.

Загалом, у сучасній школі ІІІ став не лише інструментом, а й педагогічним викликом, що вимагає нового підходу до організації навчання, оцінювання та розвитку відповідального ставлення до технологій.

5. Узагальнення, міжнародні зіставлення та рекомендації

На підставі емпіричного матеріалу, зібраного у профільному закладі загальної середньої освіти, та аналізу учнівських і педагогічних опитувань можна сформулювати такі ключові висновки:



1. ІІІ став повсякденним інструментом навчальної діяльності значної частини учнів: 50 % респондентів використовують генеративні моделі регулярно, ще близько 43 % – ситуативно. Це підтверджує тезу про «побутову ІІІ-рутинізацію» у навчанні.

2. Серед педагогів використання ІІІ має виражену нерівномірність: близько 40 % застосовують його регулярно, 20 % – для підготовки матеріалів, 20 % – взагалі не використовують. Педагоги переважно використовують ІІІ як «чернетковий помічник», а не як інтегральний методичний інструмент.

3. Існує внутрішньоосвітній цифровий розрив: учні технологічно випереджають своїх учителів, що створює педагогічну та методичну напругу.

4. Феномен «AI dependency» виявлено як у міжнародних джерелах, так і в українському контексті: надмірне покладання на алгоритми знижує рівень самостійності та глибину опрацювання матеріалу (у нашій вибірці 40–50 % учнів демонструють знаки залежності).

5. Переважають педагогічні, а не технічні ризики: зниження мотивації, поверхове мислення, ускладнене «переучування», етичні дилеми щодо авторства та конфіденційності.

6. Педагогічні інструменти (усний захист, завдання без доступу до інтернету, «AI-challenge») виявляються більш стійкими та ефективними в протидії AI-плагіату, ніж наявні технічні детектори.

Зазначимо також, що порівняльний аналіз з міжнародними дослідженнями (UNESCO, OECD та ін.) показав, що українські тенденції значною мірою корелюють зі світовими:

– *Поширеність і мотивація.* Частка регулярних користувачів ІІІ в нашому дослідженні (≈50 %) знаходиться в межах діапазону, зафіксованого OECD (48–63 %). Оцінка корисності ІІІ учнями (≈61,5 %) також узгоджується з оцінками UNESCO (≈59–65 %).



– *Ризики.* OECD та UNESCO виділяють алгоритмічну залежність, ризики академічної недоброчесності та зниження мотивації – ті самі проблеми, які фіксує наше дослідження.

– *Відмінності контексту.* Україна має специфічні чинники (воєнний контекст, змішані форми навчання, більш гостра цифрова нерівність), що посилюють залежність учнів від ІІІ та роблять більш нагальною задачу методичної підтримки педагогів. Цей контекст відрізняє українську ситуацію від стандартних кейсів ЄС та США.

А отже, можна зробити висновок, що міжнародні рекомендації (розвиток AI literacy, комбіноване оцінювання, переосмислення форм контролю) повністю релевантні українському контексту, але вимагають адаптації з урахуванням локальних особливостей.

Щодо нашої гіпотези та наукового тлумачення отриманих результатів.

Нагадаємо, що гіпотеза дослідження стверджувала: використання ІІІ в освіті може підвищити результативність навчання за умови розвитку критичного мислення і цифрової грамотності педагогів і учнів.

На підставі емпіричних даних можна сформулювати такий узагальнений висновок: *гіпотеза підтверджується частково*. ІІІ має реальний потенціал для підвищення продуктивності навчання (пояснення матеріалу, варіативність завдань, допомога в STEM), але цей потенціал реалізується лише за умови впровадження цілеспрямованих педагогічних практик: розвиток критичного мислення, формалізоване навчання промпт-інженерії та системне підвищення цифрової грамотності вчителів. Без таких умов ІІІ швидше посилює негативні тенденції (зниження самостійності, AI-плагіат).

Наукова новизна та значення результатів дослідження полягають в наступному:



1. Дослідження виявило й описало внутрішньоосвітній цифровий розрив (коли учні випереджають педагогів у використанні ШІ) як окреме явище, що має вплив на якість навчальної взаємодії і вимоги до післядипломної освіти.

2. Систематизовано типологію AI-плагіату, релевантну для STEM і гуманітарних предметів, з урахуванням локальних практик (перекладний плагіат, код-плагіат тощо).

3. Показано ефективність поєднання педагогічних заходів (oral defense, machine-free tasks, AI-challenge) для протидії недоброчесності, що дає практичну основу для розробки методичних рекомендацій.

За результатами дослідження можна сформулювати наступні практичні рекомендації, щоб сприяти підвищенню якості та продуктивності навчання в умовах широкого використання штучного інтелекту.

Для педагогів (шкільні вчителі, викладачі профільних предметів).

1. Впроваджувати machine-free завдання під час уроків (міні-тести, виконання завдань біля дошки).

2. Практикувати усний захист робіт або короткі усні перевірки ключових ідей, що дозволяє відтворити логіку відповіді.

3. Інтегрувати AI-challenge: розробляти завдання, де ШІ схильний помилятися, і просити учнів знаходити й пояснювати помилки.

4. Навчати учнів основам промпт-інженерії (як сформулювати запит, як перевіряти отриманий результат).

5. Використовувати ШІ як інструмент для створення варіативних задач, але завжди додавати елемент індивідуалізації та обов'язкового пояснення.

Для керівників закладів освіти (дирекції, методичні об'єднання).

1. Розробити локальні політики відповідального використання ШІ (прозорість, анонімізація даних, правила авторства запитів).



2. Організувати регулярні методичні сесії з обміну практиками використання ШІ та протидії AI-плагіату.

3. Забезпечити технічну підтримку (доступ до захищених середовищ для контролю) та виділити час на усний захист/практику.

Для закладів післядипломної освіти та центрів підвищення кваліфікації.

1. Розробити курси AI Literacy for Teachers, що поєднують методику, етику та практичні кейси (включно з промпт-інженерією).

2. Включити модули з діагностики AI-плагіату та фахових методик розробки завдань, стійких до автоматичної генерації.

3. Проводити апробації методичних сценаріїв у партнерстві з профільними ЗЗСО.

Для освітньої політики (МОН, Міністерство цифрової трансформації).

1. Забезпечити чіткі рекомендації щодо використання ШІ в навчальних закладах (від формальних проєктів до прикладних настанов), з урахуванням рекомендацій UNESCO та OECD.

2. Підтримати створення регіональних методичних хабів і ресурсів (локалізовані кейси, шаблони завдань).

3. Встановити вимоги щодо захисту персональних даних у промптах і роботі із зовнішніми платформами ШІ.

4. Фінансувати програми підвищення кваліфікації для вчителів у пріоритетних предметних групах (STEM).

Наприкінці варто також зазначити певні обмеження що стосуються нашого дослідження. Насамперед, обмеження вибірки: дослідження базувалося на одному профільному ЗЗСО; отримані висновки інтерпретуються як показові, але потребують масштабування для репрезентативності на національному рівні. А також, технологічні обмеження: зміни у можливостях генеративних моделей відбуваються швидко; результати вразливі до технологічної еволюції.

Отже, отримані результати підтверджують: ШІ у школі – це не фатальна загроза і не універсальне вирішення проблем; це інструмент, ефективність якого визначається методичною культурою вчителя, системою оцінювання та рівнем критичного мислення учнів. Системна політика, спрямована на розвиток AI literacy, інтеграцію практичних методик і захист персональних даних, дозволить інструменталізувати потенціал ШІ на користь якості освіти, мінімізуючи ризики академічної недоброчесності.

Список використаних джерел

1. Антощук С. В., Лук'янчикова Т. В. Емпіричні дані дослідження використання ШІ педагогами та учнями. Київ, 2024–2025. (Неопубліковані матеріали).

2. Біла книга з регулювання ШІ в Україні: бачення Мінцифри / Міністерство цифрової трансформації України. 2024. URL: <https://thedigital.gov.ua/projects/white-paper-on-ai-regulation> (дата звернення: 18.02.2025).

3. Інструктивно-методичні рекомендації щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти (проект) / Міністерство освіти і науки України. 2024. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/05/21/Instruktyvno.metodychni.rekomendatsiyi.shcho.do.SHI.v.ZZSO-22.05.2024.pdf> (дата звернення: 18.02.2025).

4. Концепція розвитку цифрових компетентностей до 2025 року : схв. розпорядженням Кабінету Міністрів України від 03 березня 2021 р. № 167-р (у редакції від 2023 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-p> (дата звернення: 18.02.2025).

5. European Commission. Ethical Guidelines on the use of Artificial Intelligence (AI) and Data in Teaching and Learning for Educators. Luxembourg :



Publications Office of the European Union, 2022. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d81a0d54-5348-11ed-92ed-01aa75ed71a1> (дата звернення: 08.03.2025).

6. European EdTech Alliance. AI Adoption in European Schools: 2023 Benchmark Report. 2023. URL: <https://www.edtechalliance.eu> (дата звернення: 08.03.2025).

7. Google for Education. Responsible AI for Schools. Google, 2023. URL: https://edu.google.com/intl/ALL_uk/why-google/ai-for-education/ (дата звернення: 08.03.2025).

8. Guidance for generative AI in education and research / UNESCO. Paris, 2024. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389220> (дата звернення: 08.03.2025).

9. Microsoft Research. AI in the Classroom: Opportunities and Risks (White Paper). 2023. URL: <https://www.microsoft.com/en-us/research/> (дата звернення: 08.03.2025).

10. OECD. Education Policy Outlook 2024: Empowering All Learners. OECD Publishing, 2024. URL: https://www.oecd.org/en/publications/education-policy-outlook-2024_dd5140e4-en.html (дата звернення: 08.03.2025).

11. Regulation (EU) 2024/1689 of the European Parliament and of the Council of 13 June 2024 laying down harmonised rules on artificial intelligence (Artificial Intelligence Act). *Official Journal of the European Union*. 2024. L, 2024/1689. URL: <http://data.europa.eu/eli/reg/2024/1689/oj> (дата звернення: 18.02.2025).

12. Ukrainian Startup Fund. EdTech and AI in Ukraine: Analytics Report. 2024. URL: <https://usf.com.ua> (дата звернення: 18.02.2025)

ЦИФРОВІ РІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ

ЄФІМЕНКО Світлана, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри інформаційно-комунікаційних технологій та безпечного освітнього середовища комунального закладу «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського»

м. Кропивницький, Україна

ORCID: 0000-0001-8577-1741

ВІКТОРІНА Олена, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики середньої освіти комунального закладу «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського»

м. Кропивницький, Україна

ORCID: 0000-0002-3083-7317

Анотація. У статті розглянуто проблему розвитку мовленнєвої компетентності педагогів та проаналізовано шляхи її вирішення. Автори зазначають, що попри наявні програми підвищення кваліфікації, педагоги все ще припускаються типових помилок (орфоепічних, лексичних, граматичних), що підкреслює необхідність безперервної роботи над розвитком мовленнєвої компетентності. У роботі систематизовано електронні платформи, навчальні курси, мобільні застосунки, словники, онлайн-тренажери та відеоресурси, які допомагають вивчати українську мову, перевіряти правопис, розширювати словниковий запас та відпрацьовувати граматичні правила. Використання цих інструментів в умовах відкритої освіти є ефективним засобом для самостійного підвищення мовленнєвої компетентності педагогічних працівників, що в кінцевому підсумку сприяє покращенню якості освітнього процесу.



Ключові слова: мовленнєва компетентність, українська мова, педагогічні працівники, відкрита освіта, цифровий інструмент, електронна платформа, мобільний застосунок, навчальний курс, словник, онлайн-гра, тренажер, розширення для браузера, сайт.

Abstract. The article examines the problem of insufficient speech competence among teachers and analyzes modern digital resources for its improvement. The authors note that despite existing professional development programs, educators still make typical mistakes (orthoepic, lexical, grammatical), which highlights the need for continuous work on speech culture. The paper systematizes electronic platforms, training courses, mobile applications, dictionaries, online trainers, and video resources that help in learning the Ukrainian language from scratch, checking spelling, expanding vocabulary, and practicing grammar rules. The use of these tools is an effective way for teachers to independently improve their speech competence, which ultimately contributes to enhancing the quality of the educational process.

Keywords: speech competence, Ukrainian language, teaching staff, open education, digital tool, electronic platform, mobile application, training course, dictionary, online game, trainer, browser extension, website.

Мовленнєва компетентність – це вміння носія мови ефективно використовувати її під час різних ситуацій спілкування, як усно, так і письмово. Отже, це здатність говорити й слухати, писати й читати, тобто як будувати своє мовлення, так і сприймати чуже. Від того, наскільки точно людина може передати свої думки й зрозуміє мовлення інших, залежить сприйняття інформації. Особливого значення мовленнєва компетентність набуває саме для педагогів, які щодня взаємодіють із великою кількістю людей та мають бути взірцем для здобувачів освіти. Недостатній рівень володіння означеною компетентністю призводить до непорозумінь, зниження якості освітнього процесу та професійної репутації фахівця.



Із метою розвитку мовленнєвої компетентності педагогічних працівників закладів освіти у КЗ «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського» реалізується низка заходів (тренінгів, практикумів тощо), а саме: «Орфографічні норми сучасної української літературної мови», «Українська мова: вчимо легко», «Український правопис: основний зміст та доповнення»; «Мовленнєва компетентність як складова фахової компетентності здобувачів освіти», «Лексичні норми сучасної української мови», «Орфоепічні норми сучасної української мови», «Прізвища, імена, по батькові: історія, унормування, функції» тощо. Під час проведення цих заходів відбувається поглиблення знань освітян щодо орфоепічних, лексичних, орфографічних норм та закріплюються теоретичні знання на практиці під час виконання практичних завдань. Педагоги вдосконалюють навички користування сучасним правописом; вчать розрізняти обов'язкові й варіативні зміни в правописі; визначають доцільність використання фемінітивів у своєму мовленні; збагачують, уточнюють та активізують свій лексичний запас; удосконалюють навички правильного мовлення; розвивають культуру мовлення; поглиблюють вміння працювати зі словниками; усвідомлюють унормованість антропонімічної системи; вчать правильно відмінювати прізвища, імена, по батькові, правильно перекладати з інших мов (російської) прізвища, імена, по батькові, використовувати основні орфографічні правила української мови при письмі тощо.

Однак, попри такий значний обсяг проведеної роботи, педагоги ще припускають у своєму мовленні помилки, зокрема такі: орфоепічні: *о́знака* (нормативно *озна́ка*), *данó* (треба *да́но*), *разóм* (правильно *ра́зом*) тощо; лексичні, особливо зловживають демінутивними: *сайтик*, *чатик*, *групка*, *ідейка*, *діточки*, *плюсик*, *дзвіночок* тощо. На жаль, поширені й граматичні помилки: *Пропоновані міфи та легенди допоможуть* зацікавити молодших школярів читати сучасну дитячу українську літературу, *занурюючись у ситуацію*,



виконуючи творчі завдання. Значна увага звертається на вивчення історії українського народу, його звичаїв та традицій. Повна загальна середня освіта здобувається на таких рівнях.

Це основна причина необхідності продовжувати систематичну роботу над розвитком мовлення педагогів в умовах відкритої освіти.

Сучасні цифрові інструменти значно розширюють можливості для самостійного розвитку мовленнєвої компетентності всіма бажаними та роблять цей процес доступним і зручним. Розглянемо електронні платформи, навчальні курси, словники, онлайн-ігри, тренажери, розширення для браузера, сайти й мобільні застосунки, що дозволяють визначити наявний рівень володіння українською мовою, вивчити українську мову та вдосконалити навички володіння нею будь-де та в будь-який час.

Адаптивне [«Тестування рівня володіння українською мовою»](#) [24] від Українського культурного фонду дозволяє максимально точно визначити рівень володіння українською мовою у відповідності Закону України «Про забезпечення функціонування української мови як державної».

На комплексній електронній платформі з вивчення української мови [«Є-мова»](#) [8] можна вивчати українську мову «з нуля», або ж вдосконалювати свої навички володіння нею за допомогою одного з навчальних курсів платформи. А саме: курс «Українська для фізиків та ліриків», курс «Українська за 27 уроків», рівень (A1, A2), курс «22 уроки до мовної впевненості (рівень B1)» та інші. Аби зрозуміти, який саме курс доцільно обрати, на платформі також пропонується пройти тест, результати якого допоможуть визначити наявний рівень володіння українською мовою.

Навчальна Платформа [«EdEra»](#) [32] пропонує користувачам різноманітні навчальні курси. Серед них: курс «Українська мова. Від фонетики до морфології» (дозволяє опанувати різні розділи мовознавства (фонетику, графіку, орфографію, будову слова та словотвір, лексикологію, фразеологію та

морфологію) та курс «Мовити» (сприяє пізнанню української мови такою, як вона є, - із суржилом, афоризмами, варіативною вимовою і навіть лайкою).

Онлайн курс [«Сучасна українська мова»](#) [23] від освітнього хабу міста Києва складається з трьох модулів («Мова та мовлення», «Правопис», «Ділова українська мова»), які дозволяють отримати теоретичні знання з української мови та вдосконалити навички володіння нею на базі правопису 2019 року.

Інформаційно-довідковий лінгвістичний портал [«Mova.info»](#) [38] пропонує користувачам різноманітні інструменти для вивчення та дослідження української мови. Серед них: «Корпус української мови» – велика електронна колекція текстів для лінгвістичного аналізу; розділ «Словники», що містить двадцять словників, включаючи унікальні та спеціалізовані видання, а також проєкт словника суржику, до якого може долучитися кожен охочий. Розділ «Довідка» надає можливість отримати консультацію філологів з мовних питань. Крім того, на порталі представлені розділи «Правопис» та «Підручник».

Електронний ресурс [«Mova – ДНК нації»](#) [37] є навчальною платформою, що складається з таких розділів: «Правопис 2019», присвячений актуальним правилам української орфографії; «Антисуржик», спрямований на викорінення невластивих українській мові елементів; «Фразеологізми», який розкриває значення стійких мовних зворотів; розділ «Орфографія», що систематизує правила написання слів; розділ «Наголос», що навчає правильного вживання наголосів; розділи «Синоніми», «Пароніми» й «Цитати» для розширення лексичного багатства та розділ «Для дітей» з матеріалами, адаптованими для юних користувачів. Завдяки зрозумілій візуалізації та лаконічності подачі матеріалу, користувачі можуть ефективно засвоїти правописні норми, збільшувати свій словниковий запас, опановувати значення фразеологізмів, правильно наголошувати слова та уникати вживання русизмів. Для наймолодших користувачів платформа «Мова – ДНК нації» створила власний Youtube-канал [«Mova»](#) [40]. Його головною особливістю є мультсеріал для дітей



«Лепетуни», розроблений з метою цікавого та ефективного вивчення української мови за допомогою милих персонажів.

Наступний корисний ресурс - довідник з українського слововживання М.Волощак [«Неправильно – правильно»](#) [15]. Це практичний електронний посібник з українського слововживання, який допомагає розрізняти типові помилки та надає правильні варіанти вживання слів і виразів.

На youtube-каналі «Суспільне Новини» є список відтворення [«Лайфхак українською»](#) [12], який містить 39 коротких відео-інсценівок, що роз'яснюють поширені мовні питання, наприклад, як правильно сказати «захворіти на грип» чи «захворіти грипом», «один одному» чи «одне одному», «гладити» чи «прасувати», «тому» чи «назад», «одягати» чи «надягати», «протягом», «на протязі» чи «упродовж»стощо.

Youtube-канал «Сніданок з 1+1» містить список відтворення [«Уроки української мови»](#) [28], що включає понад 500 коротких експрес-уроків від відомого популяризатора української мови Олександра Авраменка. Теми уроків різноманітні: від уникнення слів-дублетів та пошуку їм альтернатив до правильних українських відповідників російським лайливим словам та поширеним висловам.

Youtube-канал «Суспільне Чернігів» запустив відеорубрику [«Легідна українізація»](#) [11], яка у своїх 12 випусках детально розглядає граматичні, лексичні та стилістичні норми української мови.

Youtube-канал [«Солов'їне шоу | Хто ми є»](#) [18] використовує оригінальний формат для вдосконалення української мови. Кожне відео – це вікторина-змагання між двома відомими українськими особистостями на знання рідної мови.

На youtube-каналі [«Максим Прудеус»](#) [13], наставника з красномовства, представлені відеоматеріали, що висвітлюють типові помилки у вживанні слів у різних ситуаціях: на роботі, під час подорожей, у транспорті, у розмові та навіть

у відомих прислів'ях.

Матеріалом для вивчення української мови не носіями на платформі [«Вивчайте українську мову, дивлячись Суспільне»](#) [2] є документальні фільми, відеоблоги, розслідування, експлейнери, репортажі, серіали, популярні освітні та розважальні проєкти Суспільного. Загалом на платформі представлені понад 250 одиниць контенту.

Для учнів 1–11 класів на youtube-каналі [«Pi-stacja»](#) [41] розміщені навчальні відео з української мови, розроблені відповідно до навчальних програм. Крім того, на освітній платформі [«Всеукраїнська школа онлайн»](#) [5] для освітян та здобувачів освіти 5-11 класів доступні різноманітні навчальні матеріали з української мови, включаючи відео, аудіо й тести.

Засвоєнню граматики української мови й вдосконаленню правописних навичок сприяє [«Тренажер з правопису української мови»](#) [26]. Він поєднує стисло викладений теоретичний матеріал з цікавими практичними завданнями. Також освітня онлайн-платформа [«learning.ua»](#) [35] містить тренажер з вивчення української мови дітьми різних вікових категорій. Тренажер складається з логічно послідовних ігрових завдань, успішне виконання яких дозволяє перейти до наступного рівня. Також платформа має власний Youtube-канал [«LearningUa»](#) [34], де розміщено відеоуроки з української мови.

Національна платформа [«SpeakUkrainian»](#) [44] дозволяє англомовним користувачам опанувати українську мову за допомогою майже 100 уроків з 25 найуживаніших тем. Уроки платформи містять цікаві діалоги, ігри та вправи, виконання яких дозволяє підвищити особистий прогрес в навчанні. Все це робить процес вивчення української мови захопливим та ефективним.

Відчути в кишені власний репетитор з української мови допомагають різноманітні мобільні застосунки.

Так, мобільний застосунок [«Вивчаю – не чекаю»](#) [4] створений для вивчення української мови в ігровій формі учнями молодшого шкільного віку.



Цей застосунок містить цікаві ігри й вправи за різними темами й рівнями складності.

Мобільний застосунок з вивчення мов «[Duolingo](#)» [30] містить курс вивчення української мови не носіям цієї мови. Застосунок пропонує різноманітні інтерактивні завдання на лексику, граматику та вимову за чотирма рівнями складності. Його особливість – різноманітні способи стимулу у вивченні мови. Серед них: щотижневий рейтинг серед користувачів, можливість підписуватись на інших користувачів й ділитись з іншими своїм прогресом, командні квести, змагання за найдовший відрізок днів заняття в застосунку, бали й «кристали» в обмін на додаткові можливості тощо.

Мобільний застосунок «[Mondly: Вивчайте українську легко](#)» [36] дозволяє не носіям української мови вивчати слов'їну зі щоденними уроками, щотижневими тестами та щомісячними завданнями. Застосунок сприяє швидкому запам'ятовуванню українських слів, відпрацюванню навичок складати речення й брати участь у розмовах, використовуючи українські фрази.

Мобільний застосунок «[Просто Вчіть Українську](#)» [16] надає можливість не носіям української мови вивчати й використовувати у спілкуванні більше ніж 1000 україномовних фраз, згрупованих у застосунку за більше ніж 30 категоріями.

Мобільний застосунок «[Картки iSpeak для дітей](#)» [9] наповнений уроками, які допоможуть швидко збільшити словниковий запас з різних мов, зокрема української. Уроки застосунку побудовані на основі методології карток Домана, яка була винайдена для швидкого вивчення нових слів дітьми, які ще навіть не вміють говорити.

Мобільний застосунок «[Вивчайте українську мову](#)» [3] містить українську абетку, а також практичний розмовник, що налічує понад 11000 найбільш вживаних українських слів та речень, впорядкованих за більше ніж 300 темами.

Інтерактивні картки-візуалізації та вправи мобільного застосунку вчать читати, писати й говорити українською.

Мобільний застосунок [«Українська Мова Початківцям»](#) [27] сприяє швидкому й легкому засвоєнню базових знань та умінь з розмовної української мови, збагаченню словникового запасу з різних тем та тренуванню вимови.

Мобільний застосунок [«Вчимо і граємо Українська мова»](#) [6] спрямований на засвоєння української лексики й фонетики в ігровій формі засобами візуального й аудіо супроводу.

Ще одним кишеньковим репетитором з вивчення української мови є мобільний застосунок [«Думка – українська мова та ЗНО»](#) [31]. Він дозволяє поповнювати словниковий запас з різноманітних тем, вивчати й повторювати правила з української мови в ігровій формі, виконувати цікаві завдання й складати тести, відстежуючи свій прогрес у навчанні, а також займатися підготовкою до контрольних та самостійних робіт, ДПА й ЗНО/НМТ.

Мобільний застосунок [«АнтиСуржик: Вчи українську»](#) [1] сприяє вдосконаленню навичок володіння української мови, збагачувати лексичний запас та позбуватись росіянізмів, розв'язуючи кросворди. Прогрес у виконанні завдань застосунку демонструється у вигляді оригінальної шкали рівнів від новачка до експерта.

В основі мобільного застосунку [«Кобза»](#) [10] – гра «склади слово». Граючи в неї, користувач щоразу повинен за 6 спроб відгадати та ввести слово з набору літер, що пропонується. Мобільний застосунок [«Літералі»](#) [13] пропонує користувачу захоплюючу «гру в слова». У цій грі за відведений проміжок часу потрібно швидко збирати слова з запропонованих літер українського алфавіту. Мобільний застосунок [«Гра слів»](#) [7], на відміну від застосунків «Кобза» та «Літералі», містить кілька режимів гри, серед яких – гра з ботом чи локальна гра з суперником, які можуть захопити літери гравця. Систематичне використання цих застосунків сприяє збільшенню словникового запасу з української мови, а



також розвивати швидкість та логічність мислення. А щоб грати в слова самостійно чи у команді безпосередньо в браузері без завантаження мобільних застосунків, достатньо перейти за посиланням: <https://www.mova.ua/>.

Окрім низки онлайн-ових словників («[Словник іншомовних слів](#)» [19], «[Словник скорочень української мови](#)» [20], тлумачний академічний «[Словник української мови](#)» [21] та інші), існують словники – мобільні застосунки, які сприяють вдосконаленню навичок володіння українською мовою та розширенню словникового запасу. Зокрема, застосунок «[Soloviy – словник діалектизмів](#)» [43] стане у пригоді тим, хто цікавиться регіональною лексикою України, адже містить діалектизми, суржикові слова, неформальні вирази та колоритні фразеологізми з різних областей. Зручна система фільтрів застосунку полегшує пошук. Інший корисний застосунок – «[Тлумачний словник](#)» [25] має інтуїтивно зрозумілий інтерфейс і охоплює понад 200 000 українських слів. Користувачі можуть не лише шукати слова, а й переглядати історію своїх пошуків, робити закладки, залишати нотатки та використовувати вбудовані функції для навчання та розширення власної лексики.

Уникнути помилок і вдосконалити свої тексти українською мовою допоможе розширення «[Languagetool.org/uk](#)» [33] для Chrome. Цей інструмент не лише виявляє орфографічні, стилістичні та граматичні помилки, але й пропонує варіанти їх виправлення та перефразування.

Важливим ресурсом у дослідженні особливостей української мови й формуванні навичок володіння нею є електронний портал української мови «[Словник.ua](#)» [22]. Він містить граматичний словник, мовознавчий форум, словникарню та сервіси, серед яких: сервіс звертань та сервіс транслітерації. Корисним ресурсом є також електронний майданчик для перекладів запозичених слів «[Slovotvir.org.ua](#)» [42], де можна шукати, обговорювати та обирати найкращі українські відповідники до іншомовних слів. А за допомогою сайту «[Як пишеться?](#)» [29] користувачі можуть знаходити різні граматичні



форми слів української мови, представлені в книжкових та словникових джерелах, а також перевіряти правильність їхнього написання у різних відмінках. Писати й говорити просто, зрозуміло та доступно навчить освітній серіал на порталі Дія.Освіта «[Простою мовою про складне](#)» [17] для держслужбовців, публічних службовців, дорослих та активних громадян.

Висновки. Робота над культурою мовлення має бути безперервним процесом. Сучасні цифрові технології відкривають широкі можливості для самостійного вдосконалення мовленнєвих навичок, передусім навичок володіння українською мовою. Існує велика кількість електронних ресурсів, таких як платформи з онлайн-курсами, мобільні застосунки з ігровими тренажерами, відеоматеріали на YouTube-каналах та спеціалізовані словники. Ці інструменти дозволяють кожному, включно з педагогами, постійно збагачувати свій словниковий запас, відпрацьовувати правильну вимову, вивчати граматичні норми та усувати поширені помилки мовлення.

Використання цифрових ресурсів є не лише доцільним, а й необхідним доповненням до традиційних методів навчання в умовах відкритої освіти. Вони роблять процес вивчення мови більш гнучким, доступним і цікавим. Систематичне та свідоме використання цих інструментів сприятиме підвищенню мовленнєвої компетентності педагогів, що є запорукою їхньої професійної успішності та якісної освіти в цілому. А збереження й розвиток української мови, її популяризація відіграватиме ключову роль у зміцненні єдності українського суспільства та його культурного суверенітету.

Список використаних джерел

1. АнтиСуржик: Вчи українську: мобільний застосунок. URL: <https://play.google.com/store/apps/details?id=yury.anty.surzhyk&hl=uk>.
2. Вивчайте українську мову, дивлячись Суспільне: електронна платформа. URL: <https://learning.suspilne.media/>.



3. Вивчайте українську мову: мобільний застосунок. URL: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.funeasylearn.ukrainian>.
4. Вивчаю – не чекаю: мобільний застосунок. URL: <https://surl.lu/jadigx>
5. Всеукраїнська школа онлайн: електронна освітня платформа. URL: <https://lms.e-school.net.ua/>.
6. Вчимо і граємо Українська мова: мобільний застосунок. URL: https://play.google.com/store/apps/details?id=free.langame_ua.rivex.
7. Гра слів: мобільний застосунок. URL: <https://apps.apple.com/us/app/%D0%B3%D1%80%D0%B0-%D1%81%D0%BB%D1%96%D0%B2/id1611314044>.
8. Є-мова: електронна платформа. URL: <https://emova.org.ua/>.
9. Картки iSpeak для дітей: мобільний застосунок. URL: <https://apps.apple.com/ua/app/ispeak-flashcards-for-kids/id1063826681?l=uk>.
10. Кобза: мобільний застосунок. URL: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.sashucity.kobza&hl=uk&gl=US>.
11. Лагідна українізація: відеорубрика youtube-каналу «Суспільне Чернігів». URL: <https://surl.lu/rapzba>.
12. Лайфхак українською: список відтворення youtube-каналу «Суспільне Новини». URL: <https://surl.lu/lrngzo>.
13. Літералі: мобільний застосунок. URL: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.sashucity.literali&hl=uk>.
14. Максим Прудеус: youtube-канал. URL: <https://www.youtube.com/@maksymprudeus/playlists>.
15. Неправильно - правильно: онлайн-довідник з українського слововживання М.Волощак. URL: <http://nepravylno-pravylno.wikidot.com/>.
16. Просто Вчіть Українську: мобільний застосунок. URL: <https://play.google.com/store/apps/details?id=simply.learn.ukrainian>.



17. Простою мовою про складне: освітній серіал на порталі Дія.Освіта.
URL: <https://osvita.diia.gov.ua/courses/plain-language-for-complex-topics>.
18. Солов'їне шоу | Хто ми є: youtube-канал. URL:
<https://www.youtube.com/@SolovyineShow>.
19. Словник іншомовних слів: онлайновий словник. URL:
<https://www.jnsm.com.ua/sis/index.shtml>.
20. Словник скорочень української мови: онлайновий словник. URL:
<https://abbrs.info/>.
21. Словник української мови: онлайновий словник. URL:
<https://www.inmo.org.ua/sum.html>.
22. Словник.ua: електронний портал української мови. URL:
<https://slovnyk.ua/>.
23. Сучасна українська мова: онлайн курс. URL:
<https://eduhub.in.ua/courses/suchasna-ukrajinska-mova>.
24. Тестування рівня володіння українською мовою: вебсайт. URL:
<https://moyamova.in.ua/exam/testuvannya-z-ukrainskoi-movi>.
25. Тлумачний словник: мобільний застосунок. URL:
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.ttdictionary.ukrainian>.
26. Тренажер з правопису української мови: вебресурс. URL:
<https://webpen.com.ua/>.
27. Українська Мова Початківцям: мобільний застосунок. URL:
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.mobiteach.ukrainian.learn.words.vocabulary.beginners.a1&hl=uk>.
28. Уроки української мови: список відтворення youtube-каналу «Сніданок з 1+1». URL:
<https://www.youtube.com/playlist?list=PLEoEWGEBriPCTBIOQbXIIDzFFakriePu->.
29. Як пишеться?: вебсайт. URL: <https://yak-pyshetsya.com/>.



30. Duolingo: мобільний застосунок. URL:
<https://play.google.com/store/search?q=Duolingo&c=apps&hl=uk>.
31. Dymka – українська мова та ЗНО: мобільний застосунок. URL:
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.ribsky.dymka&hl=uk>.
32. EdEra: електронна платформа. URL: <https://ed-era.com/>.
33. Languagetool.org/uk: розширення для Chrome. URL:
<https://languagetool.org/uk>.
34. LearningUa: youtube-канал. URL:
<https://www.youtube.com/@Learningua/playlists>.
35. learning.ua: освітня онлайн-платформа. URL: <https://learning.ua/>.
36. Mondly: Вивчайте українську легко: мобільний застосунок. URL:
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.atistudios.mondly.ua>.
37. Mova – ДНК нації: Електронний ресурс. URL: <http://www.mova.info/>.
38. Mova.info: Інформаційно-довідковий лінгвістичний портал. URL:
<http://www.mova.info/>.
39. Mova.ua: вебресурс. URL: <https://www.mova.ua/>.
40. Mova: Youtube-канал. URL:
<https://www.youtube.com/@mova8000/featured>.
41. Pi-stacja: youtube-канал. URL: <https://www.youtube.com/@pistacja-ua>.
42. Slovotvir.org.ua: електронний майданчик для перекладів
запозичених слів. URL: <https://slovotvir.org.ua/>.
43. Soloviy – словник діалектизмів: мобільний застосунок. URL:
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.benderasystems.soloviy&hl=ln>.
44. SpeakUkrainian: національна електронна платформа. URL:
<https://ukr.lingva.ua/>.

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ В ОСВІТНІХ РІШЕННЯХ: АНАЛІЗ ПРАКТИК ВПРОВАДЖЕННЯ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ЄВРОПИ

КВЯТКОВСЬКА Анна, доктор філософії,

викладачка вищої категорії Київського фахового коледжу зв'язку

м. Київ, Україна

ORCID:0000-0002-4977-5515

КІБЕНКО Любов, старша викладачка кафедри європейських мов

Харківського державного біотехнологічного університету

м. Харків, Україна

ORCID:0000-0001-9183-7823

Анотація. Здійснено авторський комплексний аналіз практик впровадження штучного інтелекту в освітні рішення закладів освіти Європи, на прикладі Великої Британії, Естонії та Франції. Досліджено концептуальні засади інтеграції штучного інтелекту, зосереджуючись на його потенціалі для персоналізації навчання, автоматизації рутинних завдань, аналітики даних, розробки інтелектуальних асистентів та на викликах, які виникають, а саме необхідності забезпечення інклюзивності та рівності доступу, адекватної підготовки педагогічних кадрів. Підкреслено, що ефективна інтеграція ШІ вимагає не лише технологічного розвитку, а й глибоких методологічних змін та вироблення етичних рамок для забезпечення сталого розвитку освіти.

Ключові слова: штучний інтелект, заклади освіти, трансформація, цифровізація, інтеграція.

Abstract. The author's comprehensive analysis of the practices of introducing artificial intelligence into educational solutions of European educational institutions, on the example of the UK, Estonia and France, is carried out. The conceptual foundations of artificial intelligence integration are investigated, focusing on its



potential for personalisation of learning, automation of routine tasks, data analytics, development of intelligent assistants and the challenges that arise, namely the need to ensure inclusiveness and equality of access, adequate training of teaching staff. It is emphasised that effective integration of AI requires not only technological development, but also profound methodological changes and the development of an ethical framework for ensuring sustainable development of education.

Keywords: artificial intelligence, educational institutions, transformation, digitalisation, integration.

Вступ. Сучасна освітня парадигма перебуває під значним впливом технологічної конвергенції, де штучний інтелект (далі - ШІ) виступає одним з ключових драйверів трансформації. Інтеграція ШІ в освітні рішення обіцяє революціонізувати процеси викладання, навчання та управління, відкриваючи нові можливості для персоналізації, автоматизації, підвищення ефективності. Уряди різних країн світу протягом останніх років активно розробляють і впроваджують численні національні стратегії розвитку штучного інтелекту. Ці стратегії є комплексними документами, що відображають усвідомлення потенціалу ШІ як ключового чинника соціально-економічного розвитку й трансформації. Їхньою основною метою є максимізація переваг, які ШІ може принести у сфери економіки, медицини, освіти, безпеки чи державного управління, шляхом стимулювання досліджень, інновацій і підготовки відповідних кадрів. Водночас, ці стратегії приділяють особливу увагу мінімізації потенційної шкоди, пов'язаної з етичними дилемами, проблемами приватності даних, ризиками для ринку праці, упередженнями в алгоритмах та питаннями кібербезпеки. Такий двовекторний підхід демонструє прагнення держав до збалансованого й відповідального впровадження ШІ, що забезпечує як технологічний прогрес, так і соціальну стабільність.



Основна частина. Впровадження ІІІ в освітній процес ґрунтується на концепції підвищення його адаптивності й ефективності. ІІІ-системи здатні аналізувати великі обсяги даних, виявляти закономірності, надавати індивідуалізовані рекомендації, що традиційно було складно або неможливо реалізувати в масштабах масової освіти. Аналіз наукових досліджень [4;6;8;2;1] та власний педагогічний досвід дозволяють прийти до висновку, що ключовими напрямками застосування ІІІ в освіті є:

- Персоналізація навчання. Адаптивні освітні платформи, що використовують ІІІ для аналізу прогресу здобувачів, їхніх стилів навчання, потреб, пропонуючи індивідуальні траєкторії та ресурси.

- Автоматизація рутинних завдань. ІІІ-інструменти для автоматичної перевірки завдань, оцінювання, управління розкладом, адміністративної підтримки, звільняючи викладачів для більш творчих й педагогічно значущих видів діяльності.

- Аналітика даних та прогнозування. Використання ІІІ для аналізу освітніх даних з метою виявлення ризиків академічної неуспішності, оптимізації навчальних програм, прогнозування освітніх трендів.

- Створення інтелектуальних освітніх асистентів. Чат-боти та віртуальні тьютори, що надають здобувачам освіти цілодобову підтримку, відповідають на запитання, допомагають у засвоєнні матеріалу.

Інтеграція штучного інтелекту в освітню сферу генерує низку комплексних викликів, що потребують багатоаспектного стратегічного реагування. Ці виклики можна категоризувати таким чином:

1. Розробка холістичної державної політики ІІІ для сталого розвитку. Необхідним є формування інтегрованої державної політики, яка враховує складність технологічного ландшафту і міждисциплінарний характер ІІІ. Це вимагає тісної міжнародної і національної кооперації між різними



стейкхолдерами для створення адаптивної екосистеми ШІ, що ефективно сприяє досягненню цілей сталого розвитку [7].

2. Забезпечення інклюзивності й рівності впровадження ШІ в освіті. Існує значний ризик поглиблення цифрової нерівності, особливо для країн, що розвиваються, через нерівномірний доступ до базової технологічної інфраструктури [4]. Для подолання цих розривів необхідно інвестувати у формування фундаментальних умов, які забезпечують інклюзивне використання ШІ для покращення освітніх результатів.

3. Підготовка педагогічних кадрів до ШІ-орієнтованої освіти та адаптація ШІ до педагогічних потреб. Цей виклик є двостороннім: з одного боку, викладачі повинні розвивати цифрову грамотність і опановувати нові педагогічні підходи для ефективного й змістовного інтегрування ШІ-інструментів у освітній процес, а з іншого боку, розробники ШІ-рішень мають активно взаємодіяти з педагогічною спільнотою, щоб створювати технології, які є функціональними, релевантними і стійкими в реальних умовах освітнього середовища.

4. Розробка якісних й інклюзивних систем освітніх даних. У контексті зростаючої «датифікації» освітніх процесів, пріоритетним завданням стає забезпечення високої якості, валідності та репрезентативності зібраних даних. Необхідно розвивати державні інституційні спроможності для ефективного збору, систематизації й аналізу даних, що дозволить використовувати потенціал ШІ для оптимізації управління освітньою системою.

5. Підвищення релевантності наукових досліджень ШІ в освіті. Попри очікуване зростання обсягів досліджень у сфері ШІ в освіті, важливо забезпечити їхню практичну значущість і здатність впливати на освітню практику й формування політики. Необхідно долати методологічні та епістемологічні складнощі, пов'язані з оцінюванням освітніх інтервенцій, щоб результати досліджень були верифікованими та імплементованими.



6. Забезпечення етики і прозорості у використанні даних та алгоритмів ШІ. Впровадження ШІ породжує численні етичні дилеми, зокрема щодо доступу до освіти, персоналізації рекомендацій, концентрації персональних даних, відповідальності за дії ШІ, впливу на ринок праці, конфіденційності, права власності на алгоритми. Це зумовлює необхідність широкого публічного обговорення та розробки чітких регуляторних рамок, що забезпечуватимуть підзвітність, прозорість і безпеку використання ШІ в освітній сфері.

У нашому дослідженні представимо деякі з найпередовіших прикладів з розвинених країн, які розробляють комплексні плани для вирішення питання впровадження штучного інтелекту в закладах освіти, а саме Великої Британії, Естонії, Франції.

У жовтні 2016 року Білий дім, Європейський парламент та Палата громад Великої Британії опублікували звіт, у якому виклали свої бачення щодо підготовки суспільства до широкого використання штучного інтелекту [6]. З моменту публікації звіту JURI за 2016 рік увага політиків ЄС до ШІ значно зросла. У квітні 2018 року 25 європейських країн підписали Декларацію про співпрацю у сфері штучного інтелекту, де вони заявили про свій намір сприяти колективній європейській відповіді на ШІ. ЄС та США також підтримують принципи етики штучного інтелекту

Міжнародна організація, що об'єднує 38 країн світу (ОЕСР), теж зосереджені на розробці надійного штучного інтелекту, і базуються на основі п'яти ключових цінностей: стале зростання та добробут, орієнтованість на людину і справедливість, прозорість і зрозумілість, надійність та безпека, а також підзвітність [8]. Інші міжнародні організації також намагаються сприяти міжнародній угоді щодо ШІ, такі як ЮНЕСКО, чий проєкт Рекомендації щодо етики ШІ був попередньо прийнятий державами-членами.

Згідно з даними опитування, проведеного Європейською Комісією у 2016 році, усі країни-члени Європейського Союзу, незважаючи на варіативність



етапів імплементації, розпочали роботу з інтеграції обчислювального мислення (ОМ), яке пов'язане з використанням штучного інтелекту у свої національні освітні програми. Обчислювальне мислення (ОМ) набуває статусу ключової компетентності, що є критично важливою для успішної адаптації індивідумів у сучасному суспільстві, де домінує штучний інтелект. Спостерігається консенсус щодо імперативності розвитку навичок критичного мислення, що підтверджується загальноєвропейськими тенденціями.

За результатами цього дослідження, країни ЄС були класифіковані за рівнем інтеграції ОМ у навчальні плани, формуючи три виразні кластери [5]:

1. Країни, які розпочали перегляд і переробку навчальних програм протягом останніх трьох-чотирьох років, зокрема це Велика Британія, Франція, Італія, Португалія та Фінляндія.

2. Країни, які планують запровадити КТ у свої навчальні програми, такі як Греція, Швеція, Норвегія та Чеська Республіка.

3. Країни, які мають давні традиції викладання інформатики, особливо в середній школі, такі як Австрія, Польща та Литва.

Естонія, як одна з провідних країн у сфері цифрової трансформації, започаткувала знакову ініціативу – «Програма ProgeTiger», запущену у 2012 році. Ця програма, що перебуває під керівництвом Фонду освітніх інформаційних технологій (Hariduse Infotehnoloogia Sihtasutuse, HITSA), який, у свою чергу, фінансується Міністерством освіти і науки Естонії, є яскравим прикладом системного підходу до формування цифрової компетентності на національному рівні. Основна мета «Програми ProgeTiger» полягає в інтеграції програмування та робототехніки в освітні програми (HITSA, і ін). Її особливістю є широкий спектр охоплення: від дошкільної та початкової освіти до професійно-технічної, що забезпечує безперервність розвитку технологічної грамотності протягом усього освітнього циклу. Уряд Естонії чітко визначив стратегічне завдання для HITSA: «забезпечити достатній рівень цифрової

компетентності, що відповідає віку, необхідну для подальшого навчання та досягнення успіху в суспільстві, на всіх рівнях освіти шляхом інтеграції використання цифрових рішень у весь процес викладання та навчання» [4]. Це підкреслює не лише прагнення до розвитку технічних навичок, але й до формування цілісного розуміння ролі цифрових технологій у суспільстві.

Методологічна архітектура «Програми ProgeTiger» ґрунтується на тринапрямному підході, два з яких мають безпосереднє відношення до розвитку компетенцій, пов'язаних зі штучним інтелектом:

- Інженерні науки (Engineering Sciences). Цей напрям охоплює фундаментальні аспекти програмування, робототехніки та електроніки. Раннє залучення до цих дисциплін сприяє формуванню обчислювального мислення (computational thinking), що є базовим для розуміння алгоритмічних процесів, розробки логічних структур та вирішення складних задач – навичок, критично важливих для сфери ІІІ. Навчання відбувається через практичні завдання, що стимулює проєктне мислення та інженерний підхід.

- Інформаційно-комунікаційні технології (Information and Communications Technology – ICT). Цей напрям сфокусований на інформатиці та цифрових комунікаціях. Він розвиває цифрову грамотність, вміння працювати з даними, розуміти мережеві взаємодії й етичні аспекти використання інформації, що є невід'ємними компонентами для успішної взаємодії з ІІІ-системами та їх розробки.

Таким чином, «Програма ProgeTiger» є науково обґрунтованою моделлю системної підготовки громадян до життя та професійної діяльності в умовах цифровізованого суспільства й ери штучного інтелекту, забезпечуючи формування необхідних когнітивних і праксеологічних компетенцій на ранніх етапах розвитку. Це демонструє проактивну державну політику, спрямовану на створення сприятливого середовища для інновацій і технологічного лідерства.



Франція демонструє проактивний і стратегічно виважений підхід до розвитку штучного інтелекту, що було закріплено у фундаментальному звіті, який виклав стратегічні рамки для ШІ як на національному, так і на європейському рівнях [5]. Цей документ підкреслює комплексний характер інтеграції ШІ у суспільство, виходячи за межі суто технологічного розвитку.

Ключовими компонентами французької стратегії є інтенсифікація дослідницької діяльності і розвиток людського капіталу. З метою поглиблення розуміння й сприяння інноваціям, Франція передбачає низку взаємопов'язаних ініціатив:

- Створення спеціалізованих дослідницьких лабораторій. Ці інституції мають зосередитися на вивченні глибинних трансформацій, які ШІ спричинить на ринку праці та у професійних сферах. Метою є не лише прогнозування змін, але й розробка адаптивних стратегій для підготовки робочої сили до нових реалій, що відображає міждисциплінарний підхід до проблематики ШІ.

- Стимулювання залучення висококваліфікованих кадрів. Стратегія передбачає збільшення мотиваційних механізмів для дослідників у галузі ШІ. Це спрямовано на залучення як внутрішніх, так і міжнародних талантів, що є критично важливим для забезпечення конкурентоспроможності французької екосистеми ШІ на світовій арені й формування висококваліфікованої наукової спільноти.

- Розвиток багатовекторних освітніх програм з ШІ. Франція зосереджується на розробці та імплементації всеосяжних навчальних курсів з ШІ на всіх рівнях вищої освіти – бакалавраті, магістратурі, докторантурі. Окрім академічної підготовки, значна увага приділяється інтеграції ШІ у технічну й професійно-технічну освіту та навчання (ПТО), що забезпечує формування широкого спектра навичок, необхідних для впровадження ШІ у різні сектори економіки.



Крім того, країна активно працює над розширенням синергії між академічним середовищем і промисловістю. Метою є налагодження більшої кількості партнерств між університетами й іншими науково-дослідними інститутами, що фактично призведе до створення скоординованої університетської мережі для досліджень ШІ. Для фінансової підтримки цих амбітних цілей, Президент Франції Еммануель Макрон у 2023 році виділив значну суму в 1,5 мільярда євро, управління якою покладається на Національний інститут досліджень в галузі цифрових наук і технологій (Inria), відомий своєю експертизою в інформатиці та автоматизації. Ця інвестиція підкреслює стратегічну важливість ШІ для національного розвитку і міжнародного позиціонування Франції.

У Великій Британії [2], з метою дослідження потенційного впливу інтеграції штучного інтелекту на освітню нерівність серед студентської молоді, було проведено систематичний контент-аналіз усіх 24 політик університетів, які контролюють використання ШІ в освітньому процесі. Ключове питання полягає в тому, чи можуть університети несвідомо сприяти цій нерівності, коли доступність та прийнятність використання ШІ-інструментів залежить від інституційної політики або індивідуальних рішень закладів вищої освіти. Аналіз виявив значні відмінності у підходах до формування і визначення політики ШІ, у наданні підтримки академічній доброчесності, у методах забезпечення здобувачам необхідної підтримки та рекомендацій щодо використання ШІ, а також у гарантуванні рівного доступу до цих передових технологій.

Дослідження використання ШІ в закладах освіти Великої Британії виявило, що гнучкість децентралізованої політики значно варіювалася між університетами. Відповідальність за масштабування або обмеження застосування штучного інтелекту у освітньому процесі часто делегувалася на рівень, відповідальний за реалізацію освітньої програми, тобто безпосередньо на викладачів. Науково-педагогічних працівників чи репетиторів в центрах.



Варто відзначити, що Королівський коледж Лондона відрізняється наданням здобувачам та викладачам комплексного посібника, який не лише підтримує, але й системно інтегрує використання ШІ на різних інституційних рівнях. Цей документ включає положення макрорівня (університетського), що деталізують зобов'язання щодо рівного доступу до технологій, визначають ціннісні орієнтири та регулюють питання академічної доброчесності в контексті ШІ. Також посібник містить рекомендації для мезо- та мікрорівнів, де використання ШІ активно заохочується відповідно до специфічних децентралізованих вимог окремих факультетів, кафедр чи навчальних курсів, що свідчить про багатосаровий підхід до управління інноваціями.

Аналіз політик університетів Великої Британії щодо використання штучного інтелекту здобувачами виявив значну варіативність у підходах. Наприклад, Даремський та Кембриджський університети демонстрували гнучкість, дозволяючи застосування ШІ для удосконалення навичок письма, зокрема для вчитування, перевірки граматики та стилістичного вдосконалення академічних робіт. Манчестерський університет також дозволив використання згенерованого ШІ контенту, проте з акцентом на критичне осмислення та відповідальність здобувача за отриманий результат. Натомість, Бірмінгемський університет запровадив більш рестриктивні рамки, дозволяючи використання ШІ, але обмежуючи його вміст певним відсотком від загального обсягу академічних робіт. Університет Йорка повністю заборонив застосування ШІ для перефразування або широкомасштабного перекладу, підкреслюючи важливість оригінальності та самостійної роботи.

Особливо суворий контроль було запроваджено Лондонською школою економіки та політичних наук і Ліверпульським університетом. Ці заклади вимагали обов'язкового декларування використання ШІ у матеріалах для оцінювання, передбачаючи санкції у разі недотримання цієї вимоги. Цей спектр регуляцій відображає децентралізований підхід, згідно з яким кінцеве рішення і



відповідальність за визначення прийнятного використання ШІ у освітньому процесі покладається на викладачів.

Аналіз вищезазначеного дозволяє зробити висновки, що наразі відсутні емпіричні докази системного, загальноосвітнього впровадження застосунків ШІ у педагогічну практику викладання, навчання або для оптимізації управління освітніми системами. Попри це, індустрія освітніх технологій (EdTech) продовжує інтенсивно продукувати нові рішення на базі штучного інтелекту.

Фундаментальна проблема цих розробок полягає у дисконекті між запропонованими інноваціями та реальними потребами педагогів. Замість вирішення існуючих дидактичних чи адміністративних викликів, з якими стикаються викладачі, значна частина цих ШІ-додатків пропонує радикально нові парадигми організації освітнього процесу. Ці парадигми часто вступають у суперечність з усталеними традиційними педагогічними практиками, що створює опір їхньому сприйняттю й інтеграції. Більш того, впровадження таких інновацій нерідко відбувається без належної емпіричної верифікації – ретельних наукових оцінок, які б об'єктивно підтверджували заявлені педагогічні переваги та ефективність нових ШІ-рішень. Це обмежує довіру до них та перешкоджає їхній широкій адопції в освітньому середовищі.

Висновки. Авторське дослідження виявило розмаїття політик та управління ШІ в закладах освіти різних рівнів Франції, Естонії та Великої Британії, незважаючи на те, що всі вони підтримують принципи використання ШІ в освіті, прийняті в країнах-реципієнтах. Визначене, прийняте або дозволене використання ШІ суттєво відрізняється як між закладами освіти, так і всередині них, особливо в контексті оцінювання. Хоча варіативність інтеграції штучного інтелекту в навчальну програму може бути зумовлена вимогами до конкретних предметів і, отже, пояснювати відмінності, компоненти AI-грамотності, ймовірно, виходять за межі дисциплінарних кордонів, оскільки як науковці, так і роботодавці визнають всеосяжну важливість і застосовність цієї технології.

Список використаних джерел

1. Alasadi E. A., Baiz C. R. Generative AI in education and research: Opportunities, concerns, and solutions. *Journal of Chemical Education*. 100(8), 2023. pp.2965-2971
2. Atkinson-Toal A., Guo C. UK universities' educational policies on generative artificial intelligence (AI). *Improving Teaching and Learning in Higher Education*. 2. 2024. Pp.152-158
3. Bates T., Cobo C., Mariño O., Wheeler S. Can artificial intelligence transform higher education? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(42). 2020. Pp.278-286
4. Corinne K. Artificial intelligence and the 'good society': the US, EU and UK approach. *Science and Engineering Ethics*. 2(24). 2018. Pp. 505-528.
5. Davies G., Eynon R., Salveson K. The mobilisation of artificial intelligence in education: a Bourdieuan fieldwork analysis. *Sociology*. 2020. 55. Pp.539-560. DOI: <https://doi.org/10.1177/0038038520967888>
6. Ellison G., Schmidt E. Is China outperforming the United States in the race for artificial intelligence supremacy? Harvard Kennedy School, Belfer Centre for Science and International Affairs. 2020. URL: <https://www.belfercenter.org/publication/china-beating-us-ai-supremacy> (дата звернення 31.05.2025).
7. Persson J. Artificial intelligence and education in the UK: research, power shifts and law. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 34 (1), 2024. P.62-72.
8. Roll I., Wylie R. Evolution and Revolution in Artificial Intelligence in Education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. Volume 26, Issue 2, 2016. P. 582-599.

ЦИФРОВІ РІШЕННЯ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ОСВІТНІХ ПЛАТФОРМ ЗІ ШТУЧНИМ ІНТЕЛЕКТОМ

МУСІЙЧУК Світлана, кандидат педагогічних наук,
доцент, доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування
Національного університету харчових технологій
м. Київ, Україна

ORCID: 0009-0000-8147-5566

ДЕРЕКА Катерина, викладач вищої категорії
Київського фахового коледжу зв'язку, аспірант кафедри освіти дорослих і
цифрових технологій Навчально-наукового інституту менеджменту та
психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
м. Київ, Україна

ORCID: 0000-0003-1597-4740

Анотація. У статті авторами аналізується ефективність інтеграції освітніх платформ зі штучним інтелектом у процесі вивчення іноземної мови, зокрема англійської та французької. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю підвищення якості, доступності, персоналізації навчання в умовах цифровізації. Розглянуто ключові концепції штучного інтелекту, описано його практичне застосування, включаючи інтелектуальні системи для вивчення лексики/граматики, чат-боти, системи розпізнавання мовлення й аналітику навчання. Проаналізовані інноваційні онлайн-платформи, які забезпечують зручний і функціональний інструментарій для викладачів англійської та французької мов.

Ключові слова: освітній процес, іноземна мова, освітні платформи, цифровізація, штучний інтелект



Abstract. The article analyses the effectiveness of integrating educational platforms with artificial intelligence in the process of learning a foreign language, in particular English and French. The relevance of the study is driven by the need to improve the quality, accessibility, and personalisation of learning in the context of digitalisation. The key concepts of artificial intelligence are considered, its practical application is described, including intelligent systems for learning vocabulary/grammar, chatbots, speech recognition systems, and learning analytics. Innovative online platforms that provide convenient and functional tools for teachers of English and French are analysed.

Keywords: educational process, foreign language, educational platforms, digitalisation, artificial intelligence

Вступ. Сучасний освітній простір характеризується інтенсивною цифровізацією, що особливо помітно у сфері вивчення іноземних мов. Швидкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та, зокрема, штучного інтелекту (ШІ), відкриває нові перспективи для оптимізації освітнього процесу. Актуальність дослідження ефективності інтеграції ШІ в освітні платформи для вивчення іноземної мови зумовлена необхідністю підвищення якості, доступності та персоналізації навчання в умовах глобалізації та постійного зростання попиту на багатомовних фахівців. Традиційні методи викладання не завжди в змозі задовольнити індивідуальні потреби здобувачів і забезпечити гнучкість навчання, що робить цифрові рішення з елементами ШІ необхідними в умовах сьогодення. Перш ніж розглядати конкретні застосування й оцінювати методологічні можливості і обмеження штучного інтелекту у процесі вивчення іноземних мов, важливо чітко визначити ключові концепції, що лежать в основі ШІ-інструментів для мовного навчання:

1. Обробка природної мови (Natural Language Processing, NLP). Це міждисциплінарна галузь на перетині ШІ та лінгвістики, яка займається



автоматизованою обробкою людської мови. Вона охоплює як генерацію, так і аналіз письмового і розмовного мовлення, хоча обробка мовлення часто виділяється як окрема підгалузь. NLP є прикладною стороною комп'ютерної лінгвістики, що формально аналізує і моделює мову, використовуючи принципи лінгвістики, комп'ютерних наук та психології [5]. В контексті інтелектуальних систем навчання мови (ILTS), NLP працює з лексичними, морфологічними, синтаксичними аспектами, а також з аспектами значення, дискурсу та зв'язку з екстралінгвістичним контекстом.

2. Машинне навчання (Machine Learning, ML). Це підрозділ ШІ, що фокусується на системах, які здобувають інформацію з досвіду або навчаються на основі зібраних даних. ML допомагає знаходити рішення для багатьох проблем у таких сферах, як зір, мовлення, розпізнавання та робототехніка [3]. Крім того, ML можна визначити як «програмування комп'ютерів та відповідних додатків і програмного забезпечення для оптимізації критерію продуктивності з використанням даних прикладу або минулого досвіду» [5].

3. Глибоке навчання (Deep Learning, DL). Ця підгалузь ШІ використовує штучні нейронні мережі – обчислювальні системи, що імітують певні аспекти нейронних мереж людського мозку – для навчання на великих масивах даних. Хоча глибоке навчання переважно зосереджене на категоріях, що базуються на візуальному розпізнаванні (наприклад, розрізнення зображень), воно також активно застосовується для вирішення задач у галузі NLP [7].

Науковці припускають [9;3;7], що інструменти на базі штучного інтелекту здатні забезпечити «більш персоналізоване, гнучке, інклюзивне та цікаве навчання». Існують вагомі докази того, що технологічно вдосконалене вивчення іноземної мови стало значно динамічним, допоміжним та адаптивним. Особливо це стосується сценаріїв, де вузькопрофільний ШІ (який підтримує



викладача та здобувача, створюючи індивідуальну траєкторію навчання) відіграє ключову роль.

Основна частина. Вплив штучного інтелекту на освітню політику є багатограним та імперативним, вимагаючи стратегічного реагування на низку ключових викликів. Це охоплює забезпечення інклюзивного і справедливого доступу до ШІ-технологій в освіті, мінімізуючи при цьому потенційне поглиблення цифрової нерівності. Політика також має бути спрямована на ефективне використання ШІ для оптимізації освітніх процесів і покращення якості навчання, зокрема через персоналізацію і адаптивні системи. Крім того, важливим є сприяння розвитку у здобувачів освіти навичок, необхідних для успішного функціонування в епоху ШІ, таких як обчислювальне мислення, критичний аналіз, креативність. Нарешті, освітня політика повинна гарантувати прозоре й підконтрольне використання освітніх даних, зібраних за допомогою ШІ-систем, забезпечуючи при цьому дотримання етичних норм та конфіденційності. Штучний інтелект (ШІ) значно посилює можливості спільного навчання у контексті вивчення іноземної мови [4]. Одним із найбільш революційних аспектів такого підходу є його здатність забезпечувати ефективну взаємодію між здобувачами освіти, які фізично не перебувають в одному місці. Це важливо для цифрових рішень і освітніх платформ в умовах сьогодення, оскільки надає здобувачам широкий вибір щодо часу та місця, де вони бажають опановувати іноземну мову. Таким чином, ШІ сприяє створенню гнучкого і доступного середовища для колаборативного вивчення мов, що є ключовим для підвищення ефективності інтегрованих освітніх платформ.

Аналіз наукових праць [8;6;9] та власний педагогічний досвід дозволяє дійти до висновку, що практика інтеграції ШІ в освітні платформи для вивчення іноземних мов охоплює широкий спектр цифрових рішень:

— Інтелектуальні системи для вивчення лексики та граматики. Платформи, що використовують алгоритми ШІ для адаптивного повторення



слів (наприклад, метод інтервальних повторень), генерації контекстуальних прикладів, виправлення граматичних помилок у реальному часі та надання пояснень на основі аналізу синтаксичних структур.

— Чат-боти та віртуальні репетитори. ШІ-агенти, здатні імітувати діалог, відповідати на запитання, коригувати мовленнєві помилки та надавати практику розмовної мови у безпечному, нестресовому середовищі. Вони можуть адаптувати рівень складності діалогу відповідно до прогресу користувача.

— Системи розпізнавання та синтезу мовлення. Використання ШІ для оцінки вимови, акценту й інтонації, а також для генерації аудіоматеріалів з природним звучанням голосу носія мови, що сприяє розвитку фонетичних навичок.

— Аналітика навчання на основі ШІ. Платформи збирають і аналізують великі обсяги даних про навчальну діяльність здобувачів (час, витрачений на завдання, типи помилок, прогрес), що дозволяє викладачам і самим здобувачам відстежувати ефективність навчання, виявляти слабкі місця та оптимізувати навчальний план.

У сучасному віртуальному просторі Інтернету французька мова, на жаль, демонструє меншу поширеність у порівнянні з англійською, що створює певні виклики для її інтеграції в цифрову комунікацію та освіту. Цю проблему активно досліджували науковці Г. Захарова та М. Нікітченко [1;2], які плідно працювала над її осмисленням та пошуком рішень. Незважаючи на домінуюче становище англійської, в мережі Інтернет все ж існує достатня кількість ресурсів та веб-сайтів, які можуть бути високоінформативними та корисними для викладачів і студентів, що спеціалізуються на французькій мові та франкомовних студіях. Це включає цифрові бібліотеки, освітні платформи, академічні портали, а також автентичні медійні ресурси, які сприяють зануренню у мовне середовище та поглибленому вивченню лінгвокультурних особливостей. Таким чином, хоча існують певні диспропорції в представленості



мов, потенціал Інтернету для підтримки вивчення французької мови залишається значним.

Розглянемо низку цікавих та корисних інтернет-ресурсів, що є цінними для вивчення французької мови.

Наприклад, вебсайт www.nouvelobs.com є потужним інструментом для роботи з автентичними новинними статтями, написаними носіями мови. Окрім актуального контенту, ресурс містить спеціалізовані рубрики, такі як conjugaison (дієвідмінювання), définition (визначення), synonyme (синоніми), règles de français (правила французької мови) та exercices de français FLE (вправи з французької як іноземної). Це дозволяє користувачам не лише поглиблювати граматичні знання та збагачувати лексичний запас, але й здійснювати онлайн-переклад та перевіряти свої знання через інтерактивні вправи.

Ще одним значним ресурсом є <http://www.tv5monde.com/>, який пропонує комплексний підхід до вивчення, викладання, відкриття та гри з французькою мовою. Важливою перевагою цього сайту є те, що всі навчальні матеріали, призначені як для викладачів, так і для студентів, повністю безкоштовні та доступні на всіх медіаплатформах у всьому світі.

Додатково, у розділі «Apprendre le français» на французькому сайті www.tv5.fr (частина TV5MONDE), представлено вибір тематичних рубрик. Кожна з них містить різноманітні завдання на розуміння відео- та аудіоматеріалу, що сприяє розвитку навичок аудіювання. Користувачі мають можливість не лише виконувати ці завдання, а й миттєво аналізувати свої помилки, що є важливим елементом самокорекції та ефективного навчання.

Однією з інноваційних онлайн-платформ, яка забезпечує зручний і функціональний інструментарій для викладачів англійської мови є <https://twee.com/>. Цей ресурс орієнтований на автоматизоване створення навчальних матеріалів і завдань із застосуванням штучного інтелекту. У процесі викладання англійської мови важливо забезпечити здобувачів освіти

актуальними, тематично орієнтованими матеріалами. У цьому контексті платформа Twee.com стає корисним інструментом для створення адаптованих завдань, які поєднують розвиток мовної компетентності та ІТ-лексики.

Платформа <https://twee.com/> надає можливість викладачам швидко формувати різноманітні вправи для розвитку основних мовних навичок: аудіювання, читання, письма та говоріння, а також формувати вправи з фокусом на професійні теми, зокрема програмування, обробку даних (data processing), операційні системи тощо. Twee.com підтримує роботу як із текстовим, так і з мультимедійним контентом. Наведемо приклади типових завдань, які можна створити за допомогою цього ресурсу:

1. Вправи на аудіювання (Listening Comprehension) з автоматично створеними запитаннями до відео або аудіо;

На основі технічного відео з YouTube (наприклад, «What is an Operating System?» або «How a CPU Works») платформа автоматично створює запитання:

Watch the video «Introduction to Operating Systems» and answer the questions:

- What are the main responsibilities of an operating system?
- How does the OS manage memory and processes?
- Name two examples of open-source operating systems.

2. Лексичні тренажери (Vocabulary Practice), з допомогою яких здобувачі практикують нову лексику за допомогою вправ на підбір відповідників, синонімів або вживання слів у контексті.

3. Граматичні завдання (Grammar Exercises), включаючи трансформаційні вправи, заповнення пропусків, формування запитань тощо.

4. Завдання на перевірку розуміння прочитаного тексту (Reading Comprehension), які створюються автоматично на основі вбудованих або імпортованих текстів.

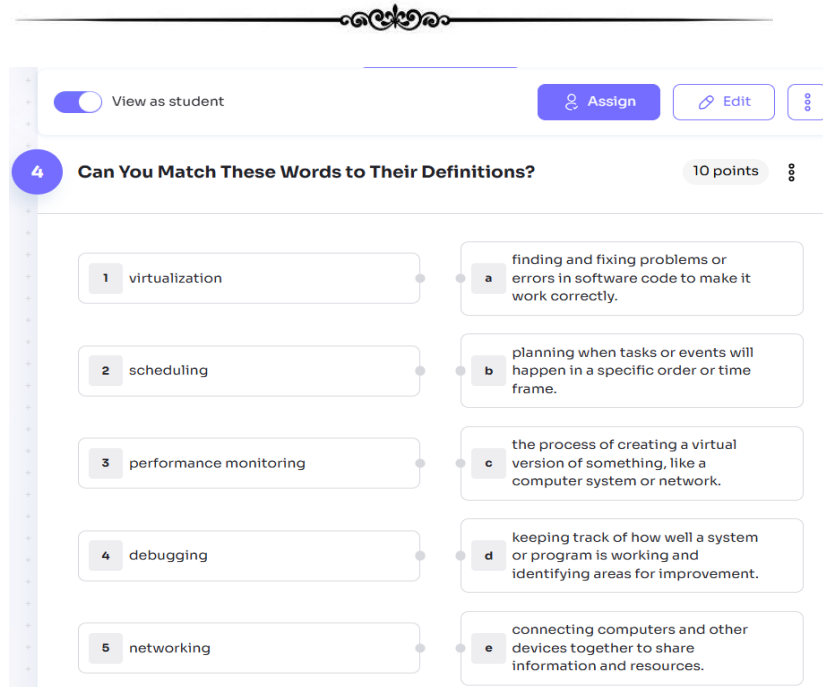


Рис. 1. Вправа на підбір відповідних термінів

Окрім цього, Twee.com має можливість інтеграції з відеоматеріалами (наприклад, з YouTube), що дозволяє створювати завдання на основі автентичного контенту. Така функціональність особливо цінна для розвитку навичок сприймання на слух та поповнення активного словникового запасу здобувачів освіти.

Платформа підтримує адаптивність матеріалу: викладач може обрати рівень складності завдань (від початкового до просунутого) та редагувати автоматично згенеровані вправи відповідно до цілей заняття. Такий підхід сприяє індивідуалізації освітнього процесу та забезпеченню диференційованого підходу до здобувачів із різними рівнями мовної підготовки. Платформа <https://twee.com/> дозволяє інтегрувати професійно орієнтовану лексику в навчальні завдання, що є особливо важливим для здобувачів технічних спеціальностей. Тематичні вправи сприяють розвитку мовної компетентності в ІТ-контексті, а також підтримують міждисциплінарний підхід у навчанні.

Таким чином, Twee.com є ефективним інструментом для модернізації процесу викладання, підвищення мотивації здобувачів і оптимізації підготовки до занять. Його застосування дозволяє викладачам економити час, не втрачаючи



якості навчального контенту, а майбутнім фахівцям – залучатися до більш інтерактивного та гнучкого освітнього середовища.

Серед цифрових інструментів, що поєднують гейміфікацію, адаптивність і елементи штучного інтелекту, виділяються платформи <https://quizizz.com> та <https://www.blooket.com/>, які можна використовувати і для вивчення англійської, і для французької мов.

Quizizz – це інтерактивна платформа, яка дозволяє створювати вікторини, тести та ігрові опитування, що активно використовуються для формування лексичної, граматичної та професійної компетенцій здобувачів. У нових версіях платформи реалізовано підтримку штучного інтелекту (AI-powered features), який:

- автоматично генерує запитання на основі тексту, що вводиться викладачем;
- підказує варіанти правильних і хибних відповідей, з урахуванням частоти помилок здобувачів;
- здійснює аналіз результатів з рекомендаціями щодо повторення матеріалу;
- дозволяє створювати адаптивні навчальні шляхи, залежно від успішності кожного здобувача.

Завдяки гейміфікованому підходу, здобувачі активно залучаються до навчання навіть під час дистанційного формату, а підтримка ШІ допомагає викладачу швидко адаптувати матеріал під рівень групи (рис.2).

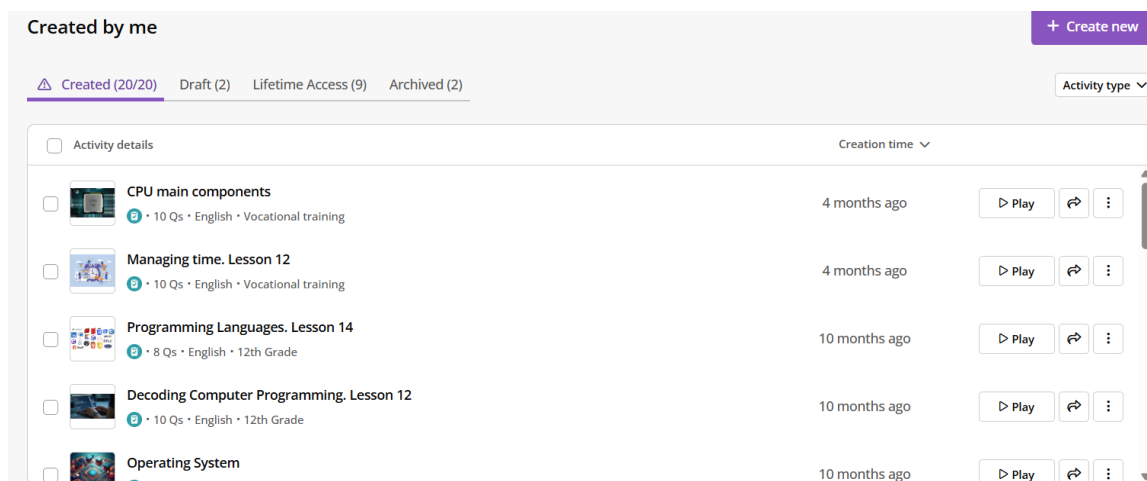


Рис. 2. Перелік ігор, створених на платформі <https://quizizz.com>

На рисунку 3 зображено робочий аркуш (Worksheet) з платформи Quizizz, який має назву «Les concepts de restauration» (Концепції харчування/ресторанного бізнесу).

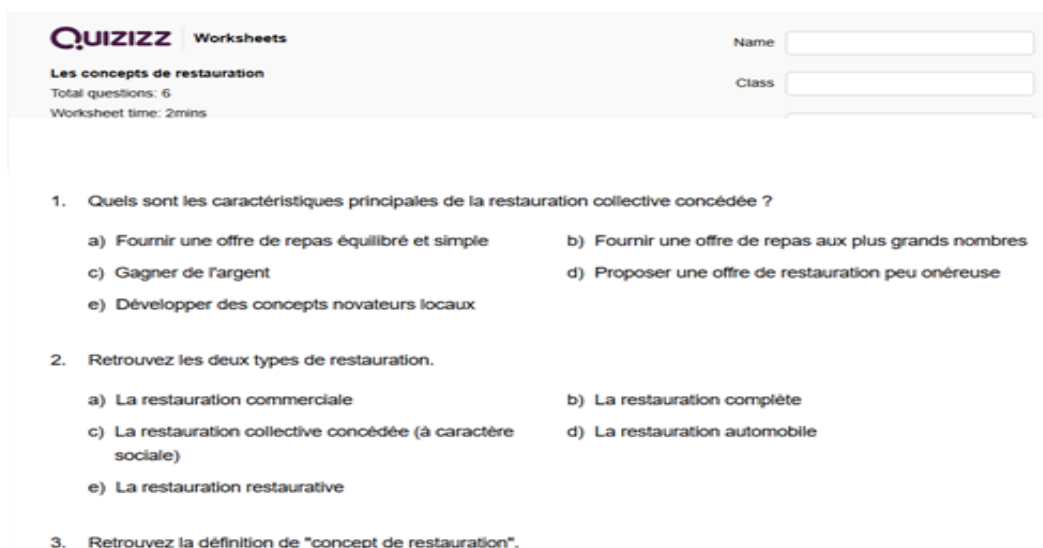


Рис. 3 Робочий аркуш, створений на платформі <https://quizizz.com> для вивчення тем з французької мови за професійним спрямуванням

Проаналізуємо використання ще однієї програми <https://www.blooket.com/>. Це платформа, що поєднує навчальні вікторини з форматом комп'ютерної гри. Здобувачі відповідають на питання, а їхні успіхи трансформуються у віртуальні



бонуси, персонажів та ресурси. У 2023 році Blooket почав активно впроваджувати функції ШІ, зокрема:

- автоматичне створення тестів на основі теми або ключових слів, введених викладачем (наприклад, «cybersecurity», «JavaScript syntax», «cloud computing»);
- генерація відповідей до поданих формулювань;
- рекомендації щодо покращення складності запитань залежно від успішності користувачів.

Blooket дозволяє повторювати та закріплювати технічну термінологію, вчити здобувачів розпізнавати структури команд, а також створювати словникові ігри за різними темами.

Залучення штучного інтелекту в діяльність викладача іноземної мови забезпечує такі переваги:

- Автоматизація рутинних завдань (створення тестів, аналіз результатів).
- Персоналізація навчання (адаптація вправ до рівня здобувача).
- Інтеграція професійного контенту англійською мовою без потреби в довготривалій розробці матеріалів.
- Гейміфікація як інструмент підвищення мотивації до вивчення спеціалізованої лексики.

Використання таких платформ, як Quizizz і Blooket, із вбудованими інструментами штучного інтелекту, відкриває нові можливості для викладання англійської та французької мов за професійним спрямуванням у сфері інформаційних технологій. Вони дозволяють поєднати професійно орієнтовану лексику з високим рівнем інтерактивності, адаптивності й технологічності. Це сприяє не лише засвоєнню мови, а й формуванню мовної компетентності в умовах, максимально наближених до реального ІТ-середовища.

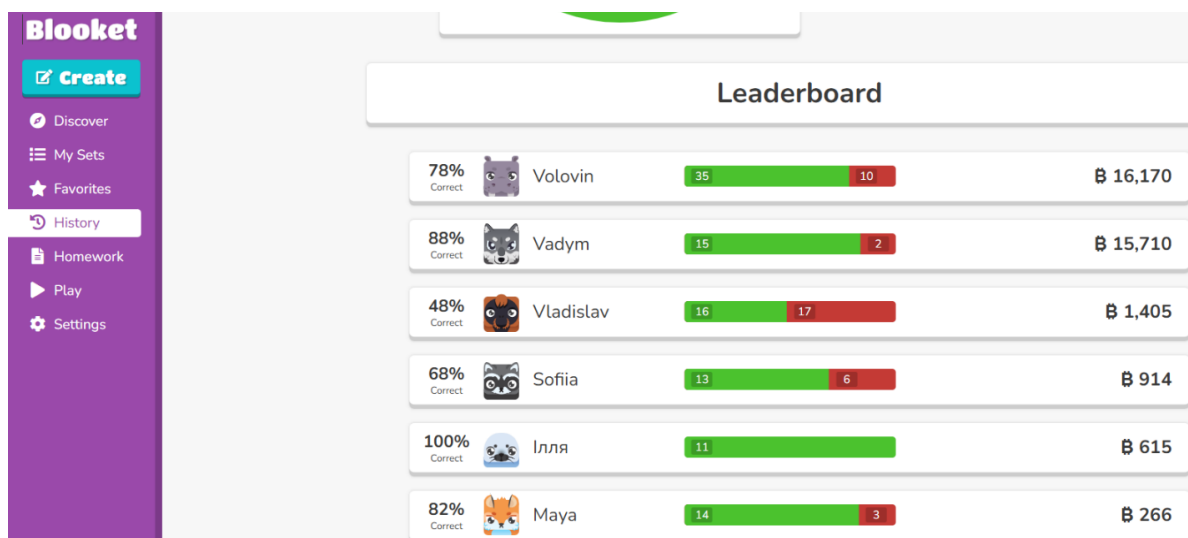


Рис. 4. Результати гри на платформі <https://www.blooket.com/>

Висновки. Проведений аналіз демонструє, що інтеграція штучного інтелекту в освітні платформи для вивчення іноземних мов є одним із найбільш перспективних напрямів розвитку цифрових рішень в сучасній освіті. ШІ-інструменти, зокрема обробка природної мови, машинне навчання та глибоке навчання, надають унікальні можливості для трансформації традиційних підходів до викладання і навчання. Вони забезпечують персоналізацію навчання, адаптуючи контент і темп до індивідуальних потреб здобувача, надають миттєвий і постійний зворотний зв'язок щодо виконання завдань, а також значно підвищують доступність високоякісних навчальних матеріалів.

Практики впровадження ШІ охоплюють широкий спектр рішень: від інтелектуальних систем для вивчення лексики і граматики до чат-ботів, віртуальних репетиторів, систем розпізнавання мовлення та аналітики навчання. Ці технології дозволяють автоматизувати рутинні завдання, що, своєю чергою, зменшує навантаження на викладачів та дає їм змогу зосередитися на більш складних педагогічних аспектах. Для повноцінної реалізації потенціалу ШІ у вивченні іноземних мов, зокрема французької та англійської необхідний

комплексний підхід, що передбачає: стратегічне планування освітньої політики, спрямованої на інклюзивне і справедливе використання ШІ; розвиток навичок, необхідних для роботи в епоху ШІ; забезпечення прозорого й підконтрольного використання освітніх даних, а також гармонійне поєднання можливостей ШІ з традиційними педагогічними підходами і живою взаємодією викладача й здобувача.

Список використаних джерел

1. Захарова Г. Використання інформаційних технологій як інноваційний вектор розвитку дидактики вищої школи. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу Києво-Могилянська академія*. Вип. 203. 2013. С. 63-66.
2. Нікітченко М. Використання всесвітньої мережі Інтернет в навчанні французької мови. *Французька мова*. № 1. 2009. С.121-122
3. Alpaydin E. Introduction to Machine Learning. Cambridge, MA: The MIT Press, 2014.
4. Chen X., Zou D., Xie H., Cheng G., Liu C. Two decades of artificial intelligence in education. *Educational Technology & Society*. 25 (1), 2022. С.28-47.
5. Meurers Dr. Natural Language Processing and Language Learning. *The Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*. 2020, P.817-831.
6. Schmidt T., Strasser T. Artificial Intelligence in Foreign Language Learning and Teaching: A call for intelligent practice. *Anglistik: International Journal of English Language Research*. 33.1, 2022. P. 165-184.
7. Schmidt T., Strasser T. Media-Assisted Foreign Language Learning – Concepts and Functions. *Teaching English as a Foreign Language: An Introduction*. 3(11), 2018. P. 211-231.



8. Tapalova O., Zhienbaeva N. Artificial intelligence in education: using artificial intelligence for personalised learning pathways. *Electronic Journal of E-Learning*/ 20.5, 2022. P. 639-653.

9. Yang A. Challenges and opportunities for foreign language teachers in the era of artificial intelligence. *International Journal of Education and Humanities*, 2024, 4 (1), P.39-50.



Для нотаток



Для нотаток

ВАРІАТИВНІ МОДЕЛІ Й ТЕХНОЛОГІЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ

колективна монографія

Видано в авторській редакції

Підписано до друку 26.11.2025. Формат 60х84/16.

Гарнітура Times New Roman.

Ум. друк. арк. 26,7.

Наклад 100 прим.

Віддруковано з готового оригінал-макета автора

Видавець та виготівник ПП «Євро-Волинь»

м. Житомир, вул. Крошенська буд. 45, кв. 34

Свідоцтво серія ДК №7208 від 07.12.2020

