ІНСТИТУТ
педагогічної освіти
і освіти дорослих
імені Івана Зязюна
НАПН України

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ І ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ

МАТЕРІАЛИ

звітної науково-практичної конференції
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України

за 2025 рік

10-26.03.2026
КИЇВ, УКРАЇНА

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРОСЛИХ
ІМЕНІ ІВАНА ЗЯЗЮНА

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ І ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ

Матеріали Звітної науково-практичної конференції Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
за 2025 рік

16 – 26 березня 2026 року

Київ – 2026

УДК 378.046-021.64(063) + 371.13(063)
І-66
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.20324298

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (протокол № 6 від 18 травня 2026 р.)

І-66 Інноваційні підходи до підготовки і професійного розвитку педагогічного персоналу: Матеріали Звітної науково-практичної конференції Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України за 2025 рік, Київ, 16–26 березня 2026 р. [Електронне видання]. Київ: ТОВ «Талком», 2026. 445. с.

ISBN 978-617-8627-54-6

Рецензенти:

Іваницький О.І. – доктор педагогічних наук, професор. завідувач кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності Запорізького національного університету;

Лаврентьєва О.О. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Криворізького державного педагогічного університету.

До збірника увійшли матеріали доповідей учасників Звітної науково-практичної конференції Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України за 2025 рік «Інноваційні підходи до підготовки і професійного розвитку педагогічного персоналу». Викладено результати наукових досліджень щодо тенденційності та інноваційності розвитку змісту підготовки вчителів, безперервного професійного розвитку викладачів закладів вищої освіти, психологічного супроводу професійної діяльності педагогічних працівників в умовах світових змін. Видання адресовано науковим, науково-педагогічним, педагогічним працівникам закладів освіти різних типів, здобувачам наукових ступенів, усім, кого цікавлять проблеми розвитку педагогічної освіти та освіти дорослих в Україні й зарубіжжі.

У публікаціях викладено думки авторів, які можуть не збігатися з точкою зору науковців Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Тексти публікуються в авторській редакції. За науковий зміст та якість поданих матеріалів відповідають автори, а також наукові керівники здобувачів освіти.

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2026
© Автори матеріалів, 2026

ЗМІСТ

ПРО ЗВІТНУ НАУКОВО-ПРАКТИЧНУ КОНФЕРЕНЦІЮ ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРОСЛИХ ІМЕНІ ІВАНА ЗЯЗЮНА НАПН УКРАЇНИ ЗА 2025 РІК «ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ І ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ» 12

Лук'янова Л.Б.
СУЧАСНІ ВЕКТОРИ ПРОФЕСІЙНОГО Й ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ 18

Хомич Л.О.
ІННОВАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ 24

Сотська Г.І.
КУЛЬТУРНА ІНТЕРВЕНЦІЯ ЯК СТРАТЕГІЯ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ 29

Тринус О. В.
ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ВИКЛАДАННЯ» В СУЧАСНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ 32

Anurag Hazarika
PLENARY SESSION LECTURE FOR INTERNATIONAL CONFERENCE "INNOVATIVE APPROACHES TO THE TRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHING PERSONNEL" 36

Авшенюк Н. М., Овчарук О. В.
УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ В УКРАЇНІ: АНАЛІТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТА ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ З ДОСВІДУ КРАЇН-ЧЛЕНІВ ОЕСР 38

Аніщенко О. В.
АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ТА ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ: РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ЇХ УПРОВАДЖЕННЯ 43

Афанасенко В. В.
ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК РЕСУРС ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ЮНАЦТВА 49

Бабушко С. Р.
МІКРОНАВЧАННЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ФОРМАТ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ДЕФІЦИТУ ЧАСУ 51

Балтян В. О.
ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ 55

Бартош С.Б.
ВТОРИННИЙ АНАЛІЗ ДАНИХ ЯК ІННОВАЦІЙНА МЕТОДОЛОГІЧНА СТРАТЕГІЯ РОЗРОБЛЕННЯ ПРОГРАМ БЕЗПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ УЧАСНИКІВ АДМІНІСТРАТИВНОГО СУДОЧИНСТВА..... 59

Бахтіярова Х. Ш., Шевчук Л. О.
ВІЗІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ 63

Бельченко В. П.
ЗАСОБИ ДІАГНОСТИКИ РІВНЯ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ.... 69

Бєлоуська А. М.
ДИДАКТИЧНЕ ПРОЄКТУВАННЯ ЯК НАПРЯМ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ 73

Білоус О. І.
«М'ЯКІ» НАВИЧКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК СКЛАДОВА ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ 77

Бойчук І. І.
ІННОВАЦІЙНІ ПРАКТИКИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ УНІВЕРСИТЕТУ: СИНЕРГІЯ ТЕХНОЛОГІЙ 80

Брейда Н. А.
ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК УМОВА ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ 85

Булатов В. А.
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОЄКТУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ДИЗАЙНУ В ОСВІТІ..... 89

Вакулова І. В.
РОЗВИТОК AI-КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА В ЕПОХУ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 94

Василенко І. І.
ПРОФЕСІЙНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СТАНДАРТІВ УКРАЇНИ ТА США..... 99

Василенко О. В.
ФОРМУВАННЯ МЕДІАІНФОРМАЦІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ..... 105

Ващенко В. В.
ІНДИВІДУАЛЬНІ ОСВІТНІ ТРАЄКТОРІЇ ДОРОСЛИХ У КРАЇНАХ БАЛТІЇ В КОНТЕКСТІ ГНУЧКИХ ФОРМАТІВ НАВЧАННЯ 109

Вовк М. П.
МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ЗАСАДИ СТРУКТУРУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТУ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ 112

Войт А. Л.
ПРОФІЛАКТИКА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ 116

Волярська О. С.
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ УНІВЕРСИТЕТІВ У СЛОВАЧЧИНІ 121

Вощенко К. О.
ОСВІТНІЙ ДИЗАЙН МІКРОНАВЧАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНОГО ЦИФРОВОГО ФОРМАТУ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ 124

Галузяк В. М.
ЗАРУБІЖНІ МОДЕЛІ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У КОНТЕКСТІ БЕЗПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ 128

Гетманенко Л. М.
РОЛЬ І ФУНКЦІЇ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ 132

Годлевська К. В.
ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ В УГОРЩИНІ 136

Голованова Т. П.
МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПЕДАГОГА В ЦИФРОВОМУ ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ 139

Головченко М. В.
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МЕДІАОСВІТИ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ 144

Гомеля Н. С.
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЦИКЛУ 148

Горбатюк О.
ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ 151

Грачова Н. С.
ОСВІТНІ ПРАКТИКИ ВИКОРИСТАННЯ КРОССЕКТОРАЛЬНИХ ПРОЄКТІВ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ (на прикладі Фінляндії) 154

Гребеніченко Ю. М.
РОЗВИТОК ЦІННОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ НУШ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ 159

Грищенко Ю. В.,
ФОРМУВАНН НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН: СУЧАСНІ ПІДХОДИ 161

Данькевич В. Г.
ВИКОРИСТАННЯ ІКТ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ІСТОРІЯ УКРАЇНИ» 165

Дорофей С. В.
ТРЕНІНГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ 168

Єршов М.-О. В.
СОЦІОГУМАНІТАРНА ОСВІТА Й АКАДЕМІЧНА СВОБОДА В УКРАЇНІ.. 171

Железник О. Ф.
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА ДИДАКТИЧНА ГРА «КОТИЛЬОНОВА ЗАБАВА»: МАЙСТЕР-КЛАС ІЗ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН м. ЛЬВОВА 178

Заєць І. В.
ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В КОНТЕКСТІ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 183

Іванова О. В.
ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ 188

Ігнатович О.М., Лящ О. П.
ІНТЕГРАЦІЯ НАУКИ, ОСВІТИ ТА ПРАКТИКИ У ПСИХОЛОГІЧНОМУ СУПРОВОДІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ 191

Кащак А. М., Гнатюк М. В.
ІНТЕРАКТИВНІ ОСВІТНІ ПЛАТФОРМИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ 199

Кінах Н. В.
ПЕРСОНАЛІЗОВАНІ ОСВІТНІ ТРАЄКТОРІЇ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ 210

Ковалькова Т.О.
СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ 214

Козич І.В.
РОЗВИТОК КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗВО ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ СТІЙКОСТІ 218

Кондратьєва В.П.
ПРОБЛЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ У СИСТЕМІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ОСВІТНІХ УСТАНОВ..... 221

Король С.В.
ЦИФРОВІ ПЛАТФОРМИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ: ТЕНДЕНЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ..... 225

Котелевский І.В.
ІННОВАЦІЙНІ ТРЕНДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В УНІВЕРСИТЕТАХ США..... 229

Котирло Т. В.
ТЕНДЕНЦІЇ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА ТА ОСВІТИ 233

Котун К. В.
ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ФІНЛЯНДІЇ..... 237

Кошинський В. Я.
ПРОЗОРІСТЬ ІНФОРМАЦІЇ У ПРОЦЕДУРАХ ВНУТРІШНЬОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ТА ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ 240

Кравченко О. І.
ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ТА ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ: РЕКОМЕНДАЦІЇ 244

Кузнецова Б. І.
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ В УМОВАХ СУСПІЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ..... 247

Кучерявий О. Г.
ЗОВНІШНІ УМОВИ ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ УДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩІЙ ШКОЛІ..... 250

Лаушкіна Є. С.
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДІ..... 256

Лотфі Ґаруді Г. С.
ПРОБЛЕМА ПЕРІОДИЗАЦІЇ РОЗВИТКУ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УКРАЇНІ (1985–2025 РР.) 260

Максимчук А. О.
ІДЕЇ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ У НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ВАСИЛЯ КРЕМЕНЯ ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ ОРІЄНТИР МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА 264

Маршицька В. В.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: СТРАТЕГІЧНІ ВИКЛИКИ 268

Матюшок І. В., Троцький Р. С.
ЦИФРОВІ ТА СИМУЛЯЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ КАДРІВ 270

Медвідь М. М., Дем'янишин В. М., Медвідь Ю. І.
ПЕРЕГЛЯД ПРІОРИТЕТІВ У ЄВРОПЕЙСЬКИХ ЦІННОСТЯХ ТА КОМПЕТЕНТНОСТЯХ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА ПІД ВПЛИВОМ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ 275

Mykolaichuk A. R.
INTEGRATING STUDIO-BASED LEARNING AND ANDRAGOGY IN THE TEACHING PRACTICE OF FUTURE PAINTING CONSERVATORS 278

Миколайчук А. І.
АНДРАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПЕРСОНАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ЖУРНАЛІСТІВ У ЦИФРОВОМУ МЕДІАСЕРЕДОВИЩІ 282

Никифоров С. В.
СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ФАХІВЦІВ АДМІНІСТРАТИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ 286

Орловська О. В.
ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ 290

Осадча Л. В.
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ 294

Павлик Н. В., Купальний В. Ю.
СИСТЕМА ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ, СПРЯМОВАНОГО НА ГАРМОНІЗАЦІЮ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ПЕДАГОГА 297

Павловська М. Я.
ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ 308

Палига Л. І.
ПСИХОСОМАТИЧНІ ХВОРОБИ:
ПОПЕРЕДЖЕННЯ АРТЕРІАЛЬНОЇ ГІПЕРТЕНЗІЇ У ПЕДАГОГІВ 311

Панчук О. П.
РОЛЬ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ 314

Панчук С. О.
ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАСОБАМИ
ТЕСТОВИХ МЕТОДИК В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ 317

Панчук Н. П., Войцеховська І. Є.
КОМУНІКАТИВНІ ВЛАСТИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЯК ДЕТЕРМІНАНТИ
ВНУТРІШНЬОГРУПОВИХ ВІДНОСИН У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ..... 321

Петренко Л. М., Артюшина М. В.
ТРАНСФОРМАЦІЯ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ
ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ВИКЛИКИ,
ІННОВАЦІЙНІ ІНСТРУМЕНТИ ТА ТРАЄКТОРІЇ ПРОФЕСІЙНОГО
РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ 325

Піддячий В. М.
ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ:
МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ТА ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ 329

Поліщук С.В.
КОУЧИНГ ЯК ІННОВАЦІЙНА ОСВІТНЯ ТЕХНОЛОГІЯ 333

Постригач Н. О.
ТЕНДЕНЦІЯ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
ВЧИТЕЛІВ У ТУРЕЧЧИНІ..... 338

Проскуряков С. О.
АПРОБАЦІЯ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНИХ
ОСОБЛИВОСТЕЙ МЕДІАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ
ДІЯЛЬНОСТІ АДВОКАТІВ 342

Радзімовська О. В.
ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ:
РЕЗУЛЬТАТИ ДІАГНОСТИКИ ТА ПОШУК ШЛЯХІВ ПОДОЛАННЯ
НЕГАТИВНИХ ПРОЯВІВ..... 345

Радомський І. П.
АНДРАГОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ
НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У НЕФОРМАЛЬНІЙ ТА ІНФОРМАЛЬНІЙ
ОСВІТІ: РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО РЕАЛІЗАЦІЇ 350

Rekun Nataliia
CURRENT ISSUES IN DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCE
OF ESP INSTRUCTORS FOR JOURNALISM STUDENTS..... 354

Рогушина Ю. В., Гладун А. Я., Прийма С. М., Савочка А. А.
ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ АГРОДОРАДНИКІВ ЯК АНДРАГОГІВ:
РОЛЬ ЧАТ-БОТІВ 357

Рубльова Н. О.
ЕТИЧНІ СТАНДАРТИ ШІ В ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ:
БАЛАНС МІЖ ТРЕНДОМ І ЦІННІСТЮ..... 361

Рудан С. І.
НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНІ ВИДАННЯ У ЗМІСТІ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА
БУКОВИНИ У 1980-2000-Х РР. 365

Савчук Р. М.
ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ В УКРАЇНІ ДУАЛЬНОЇ ФОРМИ
ЗДОБУТТЯ ОСВІТИ 370

Садова М. А.
ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТАТИВАННЯ ТА
ПСИХОТЕРАПІЇ КЛІЄНТІВ ЗА АВТОРСЬКИМИ МЕТОДИКАМИ
В УМОВАХ ВІЙНИ В УКРАЇНІ 377

Самко А. М.
САМООСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ
ПРАЦІВНИКІВ ЗВО: КЛАСИФІКАЦІЯ СУЧАСНИХ ТЕНДЕНЦІЙ 381

Семеног О. М.
ПАРТНЕРСТВО ЯК ЧИННИК ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙ У
ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ З ОСВІТНІХ НАУК ... 384

Совінський С. Є.
ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІЇВ, ПОКАЗНИКІВ ТА РІВНІВ
СФОРМОВАНОСТІ АНДРАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ..... 388

Соловей Л. С.
М'ЯКІ НАВИЧКИ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ 392

Соломаха С. О.
КОНЦЕПЦІЯ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ
ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА КОМПЕТЕНТНІСНИХ ЗАСАДАХ 397

Тихоновська М. І.
РОЗВИТОК ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ У НЕФОРМАЛЬНОМУ
ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНИ: АКТУАЛЬНІСТЬ І ПРОГНОСТИЧНИЙ
ПОТЕНЦІАЛ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ..... 402

Філіпчук Н. О.
КУЛЬТУРОТВОРЧИЙ КОНТЕНТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ..... 405

Фомін К. В.
ІННОВАЦІЙНА МОДЕЛЬ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ
У КОНТЕКСТІ ЕТНОПЕДАГОГІКИ..... 409

Ханова О. В.
МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ ЯК СКЛАДОВА
ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ..... 413

Хоружа Л. Л.
ПЕДАГОГІЧНА ІННОВАТИКА ЯК ГЛОБАЛЬНИЙ ТРЕНД..... 417

Чурікова-Кушнір О. Д.
МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У
ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ХОРУ..... 420

Шалатов Д. С.
ОСНОВНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ
ПРОДУКТИВНОГО НАВЧАННЯ..... 424

Шевенко А. М.
ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ПРОФОРІЄНТАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ
НА СУЧАСНІ ВІЙСЬКОВІ ПРОФЕСІЇ..... 428

Штапір О. М.
ЕКОНОМІЧНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОГО
НАВЧАННЯ В УМОВАХ СУЧАСНОГО РИНКУ ПРАЦІ..... 432

Шумада Р. Я.
НМТ ЯК РІЗНОВИД МОНІТОРИНГОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ: ОРГАНІЗАЦІЙНО-
МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ..... 435

Яковенко Л. В.
ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНОГО Й
ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ
ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ..... 438

Янковський Р. Л.
ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ
ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ
ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ..... 441

ПРО ЗВІТНУ НАУКОВО-ПРАКТИЧНУ КОНФЕРЕНЦІЮ ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРОСЛИХ ІМЕНІ ІВАНА ЗЯЗЮНА НАПН УКРАЇНИ ЗА 2025 РІК «ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ І ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ»

(ЗАМІСТЬ ПЕРЕДМОВИ)

26 березня 2026 р. в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України відбулося пленарне засідання Звітної науково-практичної конференції за 2025 рік «ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ І ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ». Учасниками заходу стали більше 200 осіб (науковці, викладачі закладів фахової передвищої і вищої освіти, магістранти, аспіранти, докторанти, вчителі, представники громадських організацій, гаранти освітніх програм та ін.

Модератором пленарного засідання виступила Лук'янова Лариса Борисівна – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Мотиваційним словом засідання відкрила доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, академік-секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України Ничкало Нелля Григорівна, яка окреслила стратегічні виклики наукової, експертної, партнерської діяльності науковців інституту в умовах суспільних трансформацій, освітніх реформ, модернізації наукової сфери.

Проблематика основної доповіді конференції, презентованої директоркою ІПООД імені Івана Зязюна, дійсним членом (академіком) НАПН України Лук'яновою Ларисою Борисівною, була присвячені висвітленню результатів емпіричного дослідження з проблеми андрагогічних засад професійного розвитку педагогічного персоналу у контексті концептуалізації навчальної мотивації.

Конструктивним став бінарний формат представлення результатів співпраці науковців і викладачів, який уможливив синхронізувати інновації теоретичних, методологічних досліджень та інноваційних освітніх практик, що було представлено у таких доповідях:

– Інновації у підготовці майбутніх докторів філософії з освітніх наук: відповідь на стратегічні виклики сьогодення (доп. Вовк Мирослава Петрівна – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України; Семеног Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, керівник Центру освітньо-наукового партнерства і мережевої взаємодії, професор кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка);

– Трансформація викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти: виклики, інноваційні інструменти і траєкторії професійного розвитку викладачів (доп. Петренко Лариса Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу теорії і практики Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України; Артюшина Марина Віталіївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана);

– Вектори науково-методичного партнерства з осучаснення змісту підготовки вчителів (доп. Авшенюк Наталія Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України; Товканець Ганна Василівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету);

– Професійний розвиток викладачів вищих військових навчальних закладів: інноваційні андрагогічні практики (доп. Радомський Ігор Петрович – кандидат педагогічних наук, доцент, провідний науковий співробітник відділу андрагогіки

Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України; Совінський Сергій Євгенович – старший викладач кафедри тактики та тактико-спеціальної підготовки Київського інституту Національної гвардії України, полковник, Лицар ордена Богдана Хмельницького ІІІ ступеня).

На особливу увагу заслуговували виступи українських і зарубіжних науковців, які презентували результати актуальних дослідницьких студій у контексті реагування на виклики використання ШІ у педагогічній діяльності, окреслення можливостей психологічної допомоги в умовах війни, визначення пріоритетів в утвердженні компетентніфсної парадигми військової освіти. З-поміж важливих виступів можна відзначити такі:

– Штучний інтелект та майбутнє професійного розвитку вчителів (Анураг Хазаріка – професор, доктор наук, декан і доцент факультету бізнес-адміністрування та менеджменту, Відкритий університет 21 століття, Вайомінг, США, старший викладач Глобального міжконфесійного університету, Делавер, США, та запрошений викладач інженерного факультету Університету Тезпур, Індія);

– Особливості першої психологічної допомоги, психологічного консультування та психотерапії клієнтів в умовах війни в Україні (Садова Мирослава Анатоліївна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Національного університету біоресурсів і природокористування України, провідний науковий співробітник відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України; провідний науковий співробітник факультету психології Пан-Європейського університету (Братислава, Словаччина); старший викладач, академічний радник Глобального міжрелігійного університету (штат Делівер, США));

– Аналіз пріоритетів у європейських цінностях та компетентностей майбутнього офіцера в умовах російської війни проти України (Медвідь Михайло Михайлович – доктор економічних наук, професор, заступник начальника Київського інституту Національної гвардії України з навчально-методичної роботи, полковник; Дем'янишин

Володимир Миколайович – кандидат педагогічних наук, доцент, заступник начальника факультету з навчальної та наукової роботи – начальник навчальної частини факультету службово-бойової діяльності Київського інституту Національної гвардії України; Медвідь Юлія Іванівна – кандидат педагогічних наук, старший дослідник; провідний науковий співробітник відділу організації наукової діяльності та інновацій Київського інституту Національної гвардії України).

Упродовж 10-24 березня було організовано наукові студії відділів ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України: «Інноваційні моделі професійної підготовки педагога: нові формати, реалії, стратегічні виклики», «Безперервний професійний розвиток педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих: андрагогічні стратегії, традиційні та інноваційні освітні практики», «Інноваційність розвитку змісту підготовки вчителів у досвіді країн-членів ОЕСР», «Психологічний супровід професійної діяльності педагогічних працівників в умовах цивілізаційних викликів»

За результатами роботи пленарного засідання, наукових студій розроблено рекомендації. У підсумку обговорення проблем теорії і практики неперервної педагогічної освіти і освіти дорослих з урахуванням сучасних суспільних викликів та потреб освітньої практики доцільно:

– рекомендувати системне оновлення стандартів вищої педагогічної освіти з урахуванням викликів воєнного часу, цифрової трансформації та європейської інтеграції;

– реалізовувати стратегію розвитку інноваційних моделей професійної підготовки педагогів (зокрема дуальної, гібридної, мікронавчання, менторства);

– посилити нормативну підтримку впровадження штучного інтелекту в освіті з дотриманням етичних стандартів на рівні закладів фахової передвищої і вищої освіти, наукових установ;

– впроваджувати інноваційні формати підготовки (проєктно-орієнтоване навчання; мікронавчання та модульні освітні траєкторії; менторські та коучингові практики);

– розширювати практичну складову підготовки через партнерство з закладами освіти, музеями, громадськими організаціями;

– оновлювати зміст психолого-педагогічної підготовки з урахуванням реалій воєнного часу та післявоєнного відновлення, проблем ментального здоров'я, стресостійкості, копінг-стратегій, розвитку професійної стійкості та адаптивності педагога;

– впроваджувати wellbeing-орієнтований підхід у підготовці педагогів; на рівні професійного розвитку педагогів сприяти розвитку безперервної освіти педагогів на основі індивідуальних освітніх траєкторій;

– активізувати поширення результатів досліджень щодо професійного розвитку викладачів ЗВО з використанням інструментарію неформальної освіти;

– забезпечувати впровадження інновацій у сфері освіти дорослих; сприяти розвитку науково-освітнього потенціалу переміщених університетів, упровадженню андрагогічного підходу до підготовки кадрів для сектору безпеки та оборони;

– інтенсифікувати мережеву взаємодію центрів андрагогічної майстерності педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти для поширення інноваційних моделей безперервного професійного розвитку викладачів в умовах формальної і неформальної освіти;

– сприяти розробленню та популяризації освітніх програм з підготовки педагогічних і науково-педагогічних працівників до роботи зі здобувачами з особливими освітніми потребами на засадах інтеграції андрагогічних принципів навчання в умовах інклюзивної освіти;

– розширити практику залучення волонтерських організацій як важливого ресурсу професіоналізації андрагогів шляхом їх системної інтеграції у процеси безперервного професійного розвитку;

– сприяти впровадженню інноваційних моделей оцінювання результатів професійного розвитку викладачів ЗВО у корпоративній освіті, з урахуванням міжнародного досвіду й практик міжкультурної комунікації;

– активізувати міжнародну співпрацю, участь у грантових програмах, що стосуються безперервного професійного розвитку викладачів, у проєктній діяльності з актуальних

питань розвитку педагогічної освіти та освіти дорослих на міжнародному рівні.

– розробляти та інституційно затверджувати комплексні політики застосування штучного інтелекту у закладах вищої освіти, які чітко визначають принципи, межі використання та відповідальність усіх учасників освітнього і наукового процесу;

– забезпечити узгодженість інституційних політик із міжнародними рекомендаціями та рамками (зокрема UNESCO, OECD, ЄС тощо), адаптуючи їх до національного нормативно-правового поля та специфіки українського освітнього контексту;

– запроваджувати практики обов'язкового декларування використання ШІ у навчальних і наукових роботах із визначенням чітких вимог до змісту та формату такого декларування;

– розвивати ШІ-резильєнтні підходи до оцінювання, що передбачають оновлення форматів завдань, посилення уваги до процесу мислення здобувачів освіти та використання автентичних, практико-орієнтованих форм контролю;

– формувати культуру відповідального та етичного використання ШІ, що ґрунтується на принципах академічної доброчесності, цифрової етики та усвідомленого використання технологій;

– забезпечувати системний моніторинг, регулярне оновлення та відкритість інституційних політик застосування ШІ із залученням академічної спільноти до їх обговорення та вдосконалення.

– посилити психологічний супровід у закладах освіти шляхом упровадження комплексних програм психологічної підтримки, організації індивідуальних і групових консультацій, проведення тренінгів, спрямованих на подолання стресу, розвиток психологічної стійкості та профілактику професійного вигорання;

– забезпечити розроблення та впровадження програм профілактики професійного вигорання; сприяти поширенню здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності педагогів;

– забезпечити формування психологічної обізнаності та розвиток емоційної компетентності педагогічних працівників.

Лук'янова Л.Б.,
доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України директор ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
https://orcid.org/0000-0002-0982-6162

СУЧАСНІ ВЕКТОРИ ПРОФЕСІЙНОГО Й ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Проблема професійного й особистісного розвитку викладачів ЗВО є міждисциплінарним напрямом досліджень, що вивчається комплексом наук соціально-гуманітарного циклу, серед яких особливе місце належить філософії освіти, психології та педагогіці. У межах цих наукових підходів сформовано значний теоретико-методологічний доробок, присвячений різним аспектам професійного й особистісного розвитку особистості.

Філософський аспект неперервної освіти впродовж життя представлено у наукових працях В. Андрущенка, В. Кременя, О. Новікова та ін. Психологічні аспекти самоактуалізації особистості досліджували українські науковці Е. Помиткін, В. Рибалка та ін. Проблема готовності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти до особистісного та професійного розвитку традиційно перебувала у полі зору українських дослідників (О. Антонової, М. Гриньової, В. Каплінського, А. Коломієць, О. Кучерявого, Н. Лазаренко, О. Семеног, Л. Хоружої та ін.).

У сучасних умовах означена проблема набуває особливої актуальності та потребує поглибленого вивчення, адже саме безперервний професійний й особистісний розвиток сприяють подоланню сукупності негативних явищ викладачів ЗВО, серед яких вікові кризи, педагогічне вигорання, професійна стагнація, що робить цю проблему однією з найважливіших у сучасній педагогічній практиці.

Сутність і зміст професійного розвитку викладачів сучасної вищої школи

У наукових дослідженнях, присвячених проблемі професійного розвитку викладачів ЗВО, сутність цього феномену визначається різними термінами: «розвиток

кар'єри» (*career development*), «розвиток персоналу» (*staff development*), «розвиток людських ресурсів» (*human resource development*), «професійний розвиток» (*professional development*), «неперервна освіта» (*continuing education*), «освіта впродовж життя» (*lifelong learning*), «професійне становлення» (*professional formation*) тощо.

Контекстний аналіз свідчить, що професійний розвиток науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти трактується дослідниками *як процес:*

- набуття нових і вдосконалення вже набутих професійних та загальних компетентностей, необхідних для ефективної професійної діяльності (МОН України, 2020);
- у ході якого педагог переглядає й оновлює свої цілі та зобов'язання у викладанні (Day).
- пов'язаний з розвитком особистості, що здійснюється через набуття нового досвіду, знань і вмінь, трансформує мотивацію та інтереси конкретної особистості (Хоржевська);
- постійного вдосконалення професійної діяльності, що відбувається через навчання у колег, осмислення досвіду минулого, рефлексію, демонстрацію активності й креативності (Авшенюк);
- взаємного підсилення (когеренція) особистісних і професійних аспектів педагога, що приводить до формування системних якостей цілісної особистості (Вознюк, Дубасенюк);
- безперервного вдосконалення навичок, знань і компетентностей, які є необхідними для досягнення успіхів у професійній кар'єрі (Makuła).

Таким чином, професійний розвиток науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти постає як складне, багатовимірне та динамічне явище, що охоплює інтеграцію особистісного зростання і фахового вдосконалення, передбачає системну рефлексію, активне залучення до навчальних практик, оновлення професійних цілей та компетентностей, спрямований на формування цілісної педагогічної ідентичності.

До провідних характеристик професійного розвитку науково-педагогічних працівників ЗВО слід віднести такі ознаки:

– *безперервність,* полягає у тривалості цього процесу протягом усього професійного життя викладача, незалежно від стадії його кар'єри;

– *цілеспрямованість*, виявляється в орієнтації на чітко визначені освітні та професійні цілі;

– *особистісну зумовленість,* пов'язана із самоактуалізацією, ціннісними орієнтаціями та індивідуальною траєкторією зростання фахівця;

– *рефлексивність,* забезпечує осмислення попереднього досвіду, формування нових педагогічних стратегій та підвищення рівня усвідомленості у професійній діяльності;

– *контекстуальність,* означає вплив освітнього, соціального та культурного середовища на зміст, форми та динаміку професійного зростання;

– *інтегративність,* проявляється у взаємодії особистісного, професійного, психолого-педагогічного та цифрового компонентів розвитку.

Загалом професійний розвиток НПП ЗВО має дві взаємодоповнювальні складові:

У межах кожної з них відбувається реалізація основних напрямів – науково-фахового, психолого-педагогічного, управлінського, цифрового.

Нормативно-правове забезпечення професійного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої

освіти як складової кадрової політики охоплює сукупність документів, що визначають засади, порядок та умови реалізації цього процесу, зокрема:

– Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII, який закріплює право і обов'язок підвищувати кваліфікацію відповідно до принципів навчання впродовж життя (ст. 59).

– Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII, що встановлює обов'язковість проходження підвищення кваліфікації не рідше одного разу на п'ять років (ст. 59).

– Наказ № 1341. Про затвердження Методичних рекомендацій для професійного розвитку науково-педагогічних працівників (2020).

– Проєкт постанови щодо внесення змін до Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників (2025).

– Внутрішні нормативні акти («Власні положення ЗВО»), які визначають порядок і умови підвищення кваліфікації.

Важливість і пріоритетність розвитку кадрового потенціалу закладів вищої освіти підтверджується у ключових стратегічних документах, зокрема: Стратегії розвитку вищої освіти України 2022–2032 (2022); Програмі великої трансформації «Освіта 4.0: український світанок» (грудень 2022 р.) та ін.

Вивчення, аналіз та узагальнення підходів до організації професійного розвитку науково-педагогічних працівників ЗВО України дозволили виявити сукупність проблем та обґрунтувати шляхи їх вирішення (Лук'янова, 2025):

1. Неефективне визначення освітніх потреб науково-педагогічних працівників ЗВО

2. Низький рівень мотивації НПП ЗВО до постійного особистісного й професійного розвитку та практично повна відсутність системи заохочення до його здійснення.

3. Недостатня увага до розроблення та впровадження механізмів визнання результатів підвищення професійної компетентності, здобутої НПП ЗВО в умовах неформальної та інформальної освіти.

4. Низька конкурентоспроможність ринку освітніх послуг, закритість для недержавних суб'єктів надання освітніх послуг, спрямованих на професійний розвиток. Брак дієвого механізму координації діяльності різних суб'єктів, що здійснюють цей процес.

5. Недостатній рівень систематизації та узагальнення світового досвіду щодо професійного і особистісного розвитку НПП ЗВО, виокремлення його конструктивних ідей та механізмів щодо впровадження їх у вітчизняну

Комплексна реалізація зазначених кроків вимагає вивчення кращих світових практик та їх адаптації до українських умов.

У багатьох країнах ЄС та світу проблемі професійного й особистісного розвитку педагогічного персоналу закладів вищої освіти приділяється значна увага. Переважно йдеться про динамічні, гнучкі та адаптивні системи, здатні швидко й адекватно реагувати на потреби суспільства, конкретного закладу й самого викладача.

Такі системи, як правило, поєднують: інституційні програми підвищення кваліфікації та наставництва; індивідуалізовані траєкторії професійного зростання; інтеграцію формальної, неформальної та інформальної освіти; взаємодію з професійними асоціаціями та науковими спільнотами; використання цифрових технологій і відкритих освітніх ресурсів.

Адаптація цих елементів до українського контексту з урахуванням національних освітніх пріоритетів може стати потужним ресурсом для модернізації та підвищення ефективності системи професійного розвитку науково-педагогічних працівників.

Комплексна реалізація цих кроків сприятиме підвищенню якості освітнього процесу, посиленню академічної автономії, формуванню нової культури професійного зростання та забезпеченню конкурентоспроможності національної системи вищої освіти на європейському просторі.

Література

Авшенюк, Н. М. (2016). Учитель як суб'єкт міжнародної освітньої діяльності: досвід англомовних країн: методичні рекомендації. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Верховна Рада України. (2014). Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 01.07.2014 (зі змінами). http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18

Верховна Рада України. (2017). Закон України «Про освіту» № 2145-VIII від 05.09.2017 (зі змінами; у редакції від 21.11.2021). https://urst.com.ua/download_act/pro_osvitu

Вознюк, О. В., & Дубасенюк, О. А. (2010). Інтегративний підхід до професійного розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін. Науковий часопис НПУ імені М. М. Драгоманова. Серія 16 «Творча особистість», 12(22), 17–20.

Кабінет Міністрів України. (2022). Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки: Розпорядження № 286-р від 23.03.2022. https://zakon.rada.gov.ua/закон/с/28-2022-р

Лук'янова, Л. (2025). Концепція професійного та особистісного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти (32 с.). Національна академія педагогічних наук України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна. Талком.

Міністерство освіти і науки України. (2020, 30 жовтня). Наказ № 1341: Про затвердження Методичних рекомендацій для професійного розвитку науково-педагогічних працівників. https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-dlya-profesijnogo-rozvitku-naukovo-pedagogichnih-pracivnikiv

Міністерство освіти і науки України. (2022). Програма великої трансформації «Освіта 4.0: український світанок». https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/12/10/Osvita-4.0.ukrayinskyy.svitanok.pdf

Міністерство освіти і науки України. (2025, 11 червня). Проєкт постанови щодо внесення змін до Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. https://mon.gov.ua/news/mon-proponuie-dlia-hromadskoho-obhovorennia-proiekt-normatyvno-pravovoho-akta-pro-vnesennia-zmin-do-poriadku-pidvyshchennia-kvalifikatsii-pedahohichnykh-i-naukovo-pedahohichnykh-pratsivnykiv

Хомич Л.О.,
доктор педагогічних наук, професор,
заступник директора з наукової роботи
ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
https://orcid.org/0000-0003-1130-4395

ІННОВАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Актуальність проблеми визначається тим, що інновації в підготовці вчителя розвивають у здобувачів освіти уміння, навички, компетентності. Основними завданнями освітніх інновацій є розвиток здатності знаходити мотивацію для своїх дій; вміння самостійно орієнтуватися в отриманих знаннях; формування нестандартного творчого мислення; вміння розвивати природні здібності, розкривати їхній потенціал; вміння використовувати нові результати науки і практики (Паска & Мойсеєнко, 2024).

Сучасний етап розвитку освіти характеризується цифровізацією, глобалізаційними процесами та переходом до компетентнісної парадигми навчання. У цих умовах змінюється роль учителя: від транслятора знань до фасилітатора, тьютора й організатора освітнього середовища. Реформування української системи освіти, зокрема в межах концепції Нова українська школа, актуалізує потребу в оновленні змісту, форм і методів професійної підготовки педагогічних кадрів.

Які саме інновацій у професійній підготовці вчителя є ключовими і які можна визначити перспективи їх упровадження.

1. Однією з провідних інновацій є перехід до компетентнісної моделі освіти. В законодавчих освітніх документах визначені ключові компетентності, серед яких: спілкування державною, рідною в разі відмінності, іноземними мовами, математична грамотність, компетентності в природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрова компетентність, уміння навчатися впродовж життя, соціальні і громадянські компетентності,

підприємливість та фінансова грамотність, загальнокультурна грамотність, екологічна грамотність і ведення здорового способу життя (Кабінет Міністрів України, 2016).

Компетентнісний підхід є методологічною основою підготовки вчителя. Професійна підготовка має орієнтуватися не лише на засвоєння теоретичних знань, а й на формування педагогічної та методичної компетентності, цифрової грамотності, інклюзивної компетентності, соціально-емоційних навичок, здатності до рефлексії та саморозвитку. Такий підхід забезпечує формування готовності майбутнього вчителя до роботи в динамічному освітньому середовищі.

2. Вагомою інновацією є інтеграція цифрових технологій у підготовку педагогів. Вченими визначено пріоритетні заходи для цифрової трансформації суспільства, зокрема розроблення й впровадження: на державному рівні процедур забезпечення необхідної досконалості електронних освітніх ресурсів, стандартів цифрових компетентностей суб'єктів освітнього процесу, програми підвищення обізнаності громадян з питань інформаційної безпеки, кібербезпеки; на рівні закладів освіти створення технологічної інфраструктури на основі хмарних технологій, посилення змістової лінії програмування у навчанні інформатики учнів старшої школи; розроблення механізмів мотивації наукових, науково-педагогічних та педагогічних працівників до педагогічно виваженого і доцільного використання сучасних ІКТ в освітньому процесі та створення електронних освітніх ресурсів та ін. (Биков, 2019).

Серед основних напрямів цифровізації професійної підготовки вчителя виділяють: використання LMS-платформ (Moodle, Google Classroom); впровадження змішаного та дистанційного навчання; застосування технологій штучного інтелекту для персоналізації освітнього процесу; використання VR/AR для моделювання педагогічних ситуацій. Цифрова трансформація сприяє формуванню в майбутніх учителів цифрової компетентності як обов'язкової складової професіоналізму.

Інноваційні підходи є ключовими не тільки для забезпечення високої якості педагогічної освіти але й для професійного розвитку вчителів, їхньої конкурентоспроможності, адаптації до глобальних змін в освіті. Результати досліджень доводять, що інтеграція цифрових платформ та штучного інтелекту дозволяє підвищити гнучкість та адаптивність освітніх програм, забезпечуючи індивідуалізацію професійного розвитку вчителів. Викладачі, які активно використовують цифрові інструменти, виявляються краще підготовленими до нових викликів освітнього середовища (Грищенко & Камбалова, 2024).

3. Суттєвою інновацією є посилення практичної складової завдяки поширенню практико-орієнтованої та дуальної моделей підготовки. У цьому контексті відбувається розширення обсягів педагогічної практики, запровадження наставництва (менторингу), налагодження партнерства закладів вищої освіти та шкіл. Вагомими тенденціями практичної підготовки майбутніх вчителів є: інноваційність у використанні інтерактивних форм, методів, технологій з метою формування відповідних фахових компетентностей; використання дистанційних форм організації практик, що особливо актуально в умовах пандемії, військового стану (програми Moodle Google, Classroom Microsoft, Teams, комунікаційні платформи Zoom, Hangouts, Skype); прагматичність організації різних видів практик, що полягає у спрямованості на систематизацію емпіричного матеріалу для написання кваліфікаційних робіт, на оволодіння реальним інструментарієм майбутньої професійної діяльності (Лук'янова & Вовк, 2023). Дуальна освіта забезпечує інтеграцію теоретичної підготовки з реальним педагогічним досвідом, що підвищує якість професійної адаптації молодих фахівців.

4. Пріоритетною сучасною інновацією є підготовка майбутніх вчителів до інклюзивного навчання. Існує нагальна потреба у вивченні теоретико-методологічних засад формування професіоналізму вчителів у специфічних умовах інклюзивного навчання, зокрема щодо інтеграції особистісно орієнтованого, системного та інтегративного підходів, створенні єдиної моделі підготовки вчителів до роботи в інклюзивному середовищі, яка

б враховувала взаємозв'язок між мотиваційно-ціннісними, діяльнісними та рефлексивно-оцінювальними компонентами професійної готовності (Білюк & Зеленін, 2024).

Інклюзивний підхід передбачає підготовку вчителя до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах їхньої інтеграції у заклади загальної середньої освіти. Відповідно в освітні програми підготовки вчителя необхідно інтегрувати зміст щодо диференційованого навчання учнів, універсального дизайну освітнього середовища, міждисциплінарної взаємодії з психологами та асистентами вчителя. Це сприяє формуванню толерантності, гнучкості та професійної мобільності майбутнього вчителя.

5. Важливою інновацією в розвитку освітнього середовища є реалізація вчителем soft skills (м'яких навичок). Ці навички відіграють важливу роль у професійній діяльності вчителя, оскільки вони безпосередньо впливають на ефективність навчання, взаємодію з учнями, колегами та батьками, а також на загальний психологічний клімат в класі. Вчитель з добре розвиненими м'якими навичками здатен створювати позитивну атмосферу в класі, вирішувати конфліктні ситуації з мінімальними емоційними витратами, розуміти і співпереживати, адаптувати свої методи викладання до емоційного стану учнів, ефективно спілкуватися, проявляти емпатію, слухати і правильно реагувати на ситуації, створювати атмосферу довіри та взаємоповаги, керувати своїми емоціями, зберігати спокій у складних ситуаціях і підтримувати психологічний баланс (Хомич, 2024). Саме такий вчитель сприятиме інноваційним змінам в освітньому середовищі.

Таким чином, інновації у професійній підготовці вчителя мають комплексний характер і охоплюють методологічний, технологічний та організаційний рівні. Вони спрямовані на формування у майбутнього вчителя професійних компетентностей, цифрової грамотності, соціальної відповідальності педагога, здатного ефективно діяти в умовах освітніх трансформацій. Перспективами подальших досліджень є аналіз ефективності впроваджених інноваційних моделей та розроблення механізмів їх удосконалення відповідно до європейських стандартів освіти.

Література

Білюк,О.Г., Зеленін, В.В., & Коренева, І.М. (2024). Підготовка майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Педагогічна академія: наукові записки. https://zenodo.org/records/14246824

Биков, В.Ю. (2019). Цифрова трансформація освіти і науки: теорія і практика. Київ : Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України. Microsoft Word - Биков В_2019_2.pdf

Грищенко, М. В., Камбалова, Я. М., & Михайлюк, А. М. (2024). Інноваційні підходи до професійного розвитку викладачів у цифрову епоху. *Педагогічна академія: наукові записки.* file:///C:/Users/Sv/Desktop/%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8/M_Hryshchenko_Ia_Kambalova_A_Mykhaliuk_IPIRVTSE_PANZ_11.pdf

Кабінет Міністрів України. (2016, 14 грудня). *Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: Розпорядження № 988-р.*

Лук'янова, Л. Б., Вовк, М. П., Соломаха, С. О., & Грищенко, Ю. В. (2023). *Практична підготовка майбутніх педагогів у закладах вищої педагогічної освіти: Українські реалії і перспективи: Науково-аналітична доповідь* (Н. Г. Ничкало, наук. ред.). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України; Букрек.

Паска, Т. В., Мойсеєнко, І. М., & Шапка, І. В. (2024) Інноваційні підходи до підготовки педагогів для впровадження сучасних освітніх технологій та стимулювання творчості у здобувачів освіти в Україні. *Академічні візії,* 29. file:///C:/Users/Sv/Desktop/%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F.pdf

Хомич, Л. О. (2024). Соціально-емоційні навички як основа професійного розвитку та конкурентоспроможності вчителя. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи, 2*(26), 151–166.

Сотська Г.І.,
доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-експериментальної роботи ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
https://orcid.org/0000-0002-0184-2715

КУЛЬТУРНА ІНТЕРВЕНЦІЯ ЯК СТРАТЕГІЯ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Сучасна освіта функціонує в умовах глобалізаційних процесів, цифрової трансформації та інтенсивної динаміки культурних практик, що зумовлює необхідність переосмислення її соціокультурної місії. Освітній простір дедалі більше постає як багатовимірне поле взаємодії культурних наративів, ціннісних систем і символічних структур, у межах яких формується ідентичність, громадянська позиція та світоглядні орієнтири особистості.

У сучасному глобальному дискурсі освіта трактується як новий суспільний договір, спрямований на утвердження солідарності, міжкультурного діалогу та спільної відповідальності за майбутнє (UNESCO, 2021; Внукова, Сотська, 2023). У цьому контексті актуалізується потреба у стратегічних підходах, здатних забезпечити цілісність культурного розвитку суб'єкта, його рефлексивну автономію та готовність до конструктивної взаємодії у полікультурному середовищі. Однією з таких стратегій є культурна інтервенція, яку доцільно розглядати як концептуальну модель трансформації освітнього простору.

Культурна інтервенція полягає в системному переосмисленні змісту та механізмів навчання через інтеграцію культурного виміру педагогічної діяльності. За такого підходу освітній простір постає не лише як інституційна структура передачі знань, а як середовище активного формування смислів, цінностей та соціокультурних ідентичностей.

Теоретична цілісність культурної інтервенції забезпечується комплексом взаємодоповнювальних підходів: культурологічного, соціокультурного, педагогічного та міждисциплінарного.

З позиції культурологічного підходу культура розглядається як семіотичний простір продукування, збереження та

інтерпретації смислів, а освітній процес – механізмом інкультурації особистості через опанування культурних кодів і символів (Філіпчук, 2025). Соціокультурний підхід підкреслює роль соціальної взаємодії та знакових систем, трактуючи культурну інтервенцію як організацію освітнього середовища на основі співпраці, комунікації та залучення учасників до культурно зумовлених практик. Це забезпечує колективний досвід і діалогічне конструювання знань.

У межах педагогічного підходу пріоритет надається розвитку критичної свідомості, рефлексивності, а також здатності особистості цілеспрямовано впливати на соціокультурну реальність. Освітній процес у цьому контексті виступає середовищем утвердження суб'єктності, подолання символічних обмежень та розвитку культурного самовираження.

Міждисциплінарний підхід забезпечує інтеграцію теоретичних напрацювань різних галузей гуманітарного знання, завдяки чому культурна інтервенція постає багатовимірною концепцією, що гармонізує культурологічні, соціальні, педагогічні та технологічні виміри освітнього процесу.

Трансформаційний потенціал культурної інтервенції в освіті реалізується через низку взаємопов'язаних напрямів, а саме: ціннісно-світоглядний – спрямований на трансляцію й переосмислення духовних, етичних і культурних цінностей та формування світоглядних орієнтацій учасників освітнього процесу; ідентифікаційний актуалізує процеси культурної, національної та соціальної ідентифікації через символічні образи, наративи й культурні практики; естетичний – пов'язаний із формуванням естетичної свідомості, художнього смаку та здатності до сприйняття й інтерпретації мистецьких форм; культурно-трансляційний – зорієнтований на міжпоколінне передавання культурних традицій, образних систем і творчого досвіду; критично-рефлексивний – сприяє розвитку критичного мислення та культурної рефлексії; комунікативний – орієнтований на налагодження діалогу культур і міжкультурної взаємодії.

Оновлення освітнього простору здійснюється через систему взаємозалежних форм культурної інтервенції, які охоплюють змістовий, методичний, середовищний та інституційний рівні: курикулумна передбачає інтеграцію культурних тем, символів і

мистецьких практик у зміст навчальних програм та розроблення й упровадження спеціалізованих курсів із культурології, мистецтвознавства й етнології; педагогічна реалізується через застосування культурно орієнтованих методів навчання, зокрема діалогічних практик, театралізованих і перформативних форм, мистецьких та міждисциплінарних проєктів, а також інтерпретаційного аналізу культурних явищ із залученням представників культурного середовища як фасилітаторів і експертів освітнього процесу; медіа- та цифрова форми полягають в інтеграції сучасних культурних продуктів (кіно, музика, цифрове мистецтво, VR/AR-технології) в освітній процес із використання цифрових платформ, соціальних мереж та онлайн-ресурсів для реалізації культурно-освітніх практик; символічна пов'язана з формуванням освітнього простору через систему культурних маркерів, символів і візуальних кодів, що актуалізують смислові орієнтири та ціннісні наративи; інституційна передбачає налагодження партнерської взаємодії між освітніми та культурними інституціями, організацію спільних програм, проєктів у межах освітнього середовища; міжкультурна спрямована на ініціювання міжкультурного діалогу та розвиток міжнародної освітньої взаємодії, спрямованої на розширення культурного досвіду, формування толерантності й глобальної культурної компетентності.

Застосування зазначених форм сприяє переходу від традиційного предметного навчання до культурно інтегрованої моделі освіти, у якій освітній простір функціонує як багатовимірне, динамічне середовище смислотворення, розвитку ідентичності та формування здатності до міжкультурної взаємодії.

Отже, культурна інтервенція постає однією з ключових стратегій модернізації освіти в умовах сучасних соціокультурних трансформацій. Вона забезпечує переосмислення освітнього простору як середовища формування цінностей, смислів і культурних ідентичностей, у межах якого освітній процес орієнтується не лише на передачу знань, а й на розвиток критичного мислення, культурної свідомості та соціальної відповідальності особистості.

Література

Внукова, Н., & Сотська, Г. (2023). Трансформація освіти для досягнення цілей сталого розвитку – 2030: Нова педагогічна парадигма. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття», 7*, 7–24.

Філіпчук, Г. Г. (2025). Гуманістична освітня модель національної ідентичності. *Наукові записки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, 2*(106), 310–323.

UNESCO. (2021*). Reimagining our futures together: A new social contract for education.* UNESCO Publishing. https://lnk.ua/tGT5EUHvx

Тринус О. В.,

кандидат педагогічних наук, старший дослідник,
учений секретар ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
https://orcid.org/0000-0003-2945-0796

ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ВИКЛАДАННЯ» В СУЧАСНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Понятійно-термінологічний апарат педагогічного дослідження є фундаментальною основою, що забезпечує чіткість і логічну послідовність у вивченні психолого-педагогічних явищ. Він сприяє точному опису процесів, їх аналізу та встановленню взаємозв'язків із соціокультурними чинниками. Чітке визначення ключових понять запобігає термінологічній неоднозначності, забезпечує цілісність наукового апарату та єдине розуміння сутності досліджуваного об'єкта.

У контексті розвитку сучасної вищої школи, зорієнтованого на розбудову системи забезпечення якості освіти, особливої актуальності набуває вдосконалення викладання як її ключового складника. Саме тому аналіз змістового наповнення поняття «викладання» в умовах сучасних трансформацій має важливе значення для обґрунтування ефективних шляхів його якісного оновлення.

З метою здійснення термінологічного аналізу поняття опрацьовано 75 вітчизняних довідкових видань (енциклопедії, тлумачні, термінологічні та галузеві словники), опублікованих упродовж 2000–2025 років. Вивчення джерельної бази

засвідчило термінологічну неоднорідність, пов'язану з тим, що лише у 24 виданнях (що становить 32% від загальної кількості) подано окрему дефініцію досліджуваного терміна. У більшості ж випадків самостійна словникова стаття відсутня, а зміст поняття розкривається опосередковано через суміжні категорії.

Дефінітивний аналіз спеціалізованих педагогічних словників засвідчує, що термін «викладання» трактується як складник професійної діяльності педагога та ключовий компонент організації освітнього процесу. Узагальнення словникових інтерпретацій уможливлює виокремлення його сутнісних характеристик і виявлення особливостей сучасного наукового розуміння.

Зокрема, у тлумаченні поняття «викладання» автори акцентують увагу на його діяльнісному характері, традиційно пов'язуючи із системою дій викладача як ключової постаті освітнього процесу, спрямованих на становлення особистості, формування світоглядних орієнтирів, загальнолюдських цінностей, розвиток професійної компетентності та фахових якостей студента. Згідно з педагогічною термінологією цей процес розглядається у двох взаємопов'язаних аспектах: етимологічному (вузькому) – як безпосереднє викладення або трансляція навчального матеріалу; функціональному (широкому) – як організація педагогом раціональної та ефективної діяльності здобувачів освіти з опанування змісту навчання (Староста & Шикітка, 2023).

У сучасному науковому дискурсі, зумовленому трансформацією освітньої парадигми – від традиційної суб'єкт-об'єктної моделі до системи фасилітації та партнерської взаємодії, – простежується докорінне переосмислення підходів до викладання. У контексті фасилітаційного підходу (від англ. facilitation – полегшення, сприяння) викладання розглядається як особливий спосіб педагогічної взаємодії, що передбачає створення сприятливого середовища для активної пізнавальної діяльності студентів. Це передбачає відмову від домінування викладача як єдиного джерела інформації на користь партнерства між усіма учасниками освітнього процесу. Відтак, основними завданнями викладача-фасилітатора стають створення атмосфери довіри й відкритості, стимулювання критичного мислення здобувачів, а також сприяння

конструктивному обміну думками та колективному пошуку рішень у процесі навчання (Маршицька, Петренко, Лавріненко, & Тринус, 2025).

У цьому контексті особливої ваги набуває інтерактивний характер викладання, що поглиблює ідею фасилітації. Викладання не є автономним процесом, оскільки перебуває в нерозривному зв'язку з учінням – активною пізнавальною працею студентів. Без суб'єктної активності того, хто навчається, викладання втрачає педагогічний сенс і перетворюється на формальне інформування. Саме інтерактивність забезпечує партнерську взаємодію, де зворотний зв'язок стає інструментом спільного розвитку викладача та студента (Авшенюк & Огієнко, 2024).

Відтак створення сучасного інтерактивного освітнього середовища постає пріоритетом педагогічної практики та потребує вирішення таких стратегічних завдань: з боку викладача – спрямування кожного акту викладання на трансформацію діяльності студентів від репродуктивного засвоєння знань до творчо-пошукової активності й самоконтролю; з боку студента – реалізацію принципів активності та самоврядування як основи відповідального та усвідомленого ставлення до навчання.

Ефективність партнерської взаємодії в освітньому процесі безпосередньо залежить від цілей, які його учасники узгоджують на засадах взаємоповаги та спільної відповідальності. Це дає підстави розглядати цілеспрямованість як фундаментальну характеристику викладання. Згідно з термінологічними джерелами, сучасні освітні цілі інтегрують професійне бачення педагога з актуальними соціальними запитами, державними стандартами та вимогами ринку праці. У цьому контексті реалізація викладання на основі чітко сформульованих орієнтирів забезпечує змістову цілісність освітньої діяльності – цілі стають критеріями добору навчального матеріалу, визначають логіку його структурування та гарантують узгодженість методичних підходів із очікуваними результатами (Бутенко та ін., 2025).

Ефективна реалізація викладання за визначеними характеристиками можлива лише за умови високого рівня

професійної суб'єктності педагога, що передбачає його здатність до активного конструювання власної педагогічної діяльності, готовність брати на себе відповідальність, а також виявляти автономність і самостійність у прийнятті рішень. Логічним втіленням такого підходу в сучасних умовах є педагогічне лідерство, що проявляється у здатності викладача створювати стимулювальний простір навчальної взаємодії. У межах зазначеного підходу лідерство розглядається не як суто адміністративна функція, а як вияв майстерності, що ґрунтується на особистому авторитеті, культурі партнерства та ціннісному впливі (Кремень, Бахрушин, & Рашкевич, 2024).

Сучасне розуміння викладання передбачає обов'язкове врахування цифрового формату його реалізації. Визначальною характеристикою поняття постає технологічна опосередкованість, що зумовлює необхідність цілеспрямованого проєктування освітнього простору, у межах якого цифрові інструменти використовуються не лише як засоби візуалізації, а як базова інфраструктура фасилітації освітнього процесу та забезпечення партнерської взаємодії його учасників. У цих умовах професійна діяльність викладача набуває ознак технологічної насиченості, а створення й використання цифрового освітнього контенту стає її невід'ємним складником. Інтеграція сучасних технологічних рішень (іммерсивних і хмарних технологій, змішаних форм навчання, адаптивних цифрових платформ тощо) актуалізує потребу переосмислення й оновлення змісту класичних педагогічних підходів до викладання навчальних дисциплін (Вовк та ін., 2025; Маршицька та ін., 2025).

Отже, результати аналізу лексикографічних джерел дають підстави стверджувати, що в сучасному науковому дискурсі поняття «викладання» інтерпретується як професійна діяльність педагога, спрямована на планування, організацію та управління освітнім процесом. Сутність викладання полягає в організації цілеспрямованої взаємодії між педагогом і здобувачами освіти на засадах співпраці, фасилітативної підтримки та партнерства. У такому розумінні викладання постає як системно детермінований процес створення освітнього середовища, що забезпечує розвиток творчого потенціалу, стимулювання самостійності та формування системи професійних компетентностей майбутніх фахівців.

Література

Авшенюк, Н. М., & Огієнко, О. І. (2024). Зміст професійної підготовки вчителів: глосарій ключових понять. https://surl.li/mekddb

Бутенко, А. П., Васько, Р. В., Єременко, О. В., Корольова, А. В., & Стукало,Н. В. (Ред.). (2025). Тезаурус термінів зі сфери забезпечення якості вищої освіти: українсько-англійські/англійсько-українські паралелі. Видавничий центр КНЛУ. https://surl.lu/vblepg

Вовк, М. П., Філіпчук Н. О., Сотська, Г. І., Семеног, О. М., & Соломаха, С. О. (2025). Інновації у психолого-педагогічній підготовці майбутніх учителів у закладах фахової передвищої і вищої освіти: словник. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744942/

Кремень, В. Г., Бахрушин, В. Є., & Рашкевич, Ю. М. (2024). Національний освітній глосарій: вища освіта. https://doi.org/10.31874/978-617-7486-41-0

Маршицька, В., Петренко, Л., Лавріненко, О., & Тринус, О. (2025). Психопедагогіка вищої освіти. Вид-во ТОВ «Юрка Любченка». https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746919/

Староста, В. І., & Щикітка, Г. М. (2023). Термінологічний словник основних понять з педагогіки та інформаційно-комунікаційних технологій. ДВНЗ «УжНУ». https://surl.li/vwkpoh

Anurag Hazarika,

Prof.Dr. Dean and Associate Professor of the Faculty of Business Administration and Management,21st Century Open University,Wyoming,USA & Senior Faculty Member of Global Interfaith University, Delaware, USA and Guest Faculty of School of Engineering, Tezpur University, India

PLENARY SESSION LECTURE FOR INTERNATIONAL CONFERENCE "INNOVATIVE APPROACHES TO THE TRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHING PERSONNEL"

Distinguished Chair, respected colleagues, and fellow educators, It is both a privilege and a responsibility to speak at this plenary session on "Artificial Intelligence and the Future of Teacher Professional Development." We are living in a transformative period in which Artificial Intelligence (AI) is more than just a technology invention; it is a structural force affecting knowledge generation, dissemination, and education. AI is not a replacement for teacher professional development; rather, it augments human potential, reflective practice, and lifelong learning.

According to UNESCO (2021), AI in education must be human-centered, ethical, and inclusive, with technology tools supporting rather than undermining pedagogical ideals. In this context, AI-powered platforms allow teachers to follow tailored professional development tracks. Instead of standard workshops, AI systems can analyze instructor styles, classroom difficulties, and student performance data to offer tailored training modules. This is consistent with the larger digital competency frameworks pushed by worldwide organizations, as well as the vision outlined in National Education Policy 2020, which promotes continual professional development and technological integration (Government of India, 2020).

AI-powered analytics enable instructors to do data-informed reflective practice. For example, automated classroom observation technologies can provide input on tempo, student involvement, and questioning strategies. When used appropriately, these systems serve as supporting mentors rather than evaluative bosses. Research indicates that timely, data-driven feedback improves instructional quality and teacher confidence (OECD, 2019). In many developing locations, including parts of Northeast India, AI-enabled remote mentorship has the potential to bridge the gap between rural educators and global expertise, democratizing access to high-quality training materials.

Furthermore, generative AI tools can help teachers with lesson planning, curriculum building, and assessment production. By automating mundane work, AI decreases administrative obligations, allowing teachers to focus on the creative and relational aspects of education. However, this transition must be directed by ethical principles. The OECD (2019) promotes openness, accountability, and human oversight in artificial intelligence systems. Teachers must be trained not only to use AI tools, but also to critically analyze their results, recognize algorithmic bias, and protect student data privacy.

However, innovation without inclusiveness risks exacerbating digital divisions. Professional development plans must include egalitarian infrastructure, multilingual digital material, and context-sensitive training methodologies. AI should not be an urban perk, but rather a general enabler. In this context, blended professional development approaches, which combine in-person mentorship with AI-supported online classes, provide long-term routes.

Colleagues, the future of teacher professional development resides in synergy: human wisdom combined with artificial intelligence. AI cannot replace a teacher's empathy, cultural sensitivity, and moral judgment. Instead, it can help educators become reflective practitioners, instructional designers, and lifelong learners. As we move forward, the primary question should not be whether AI will affect teacher development—it already does—but rather how we, as academic leaders, will mold AI to fulfill education's revolutionary mission.

References

Government of India. (2020). *National Education Policy 2020.* Ministry of Education.

OECD. (2019). *Artificial Intelligence in Society.* OECD Publishing.

UNESCO. (2021). AI and Education: Guidance for Policy-Maker*. UNESCO Publishing.

Авшенюк Н.М.,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України

https://orcid.org/0000-0003-1012-005X

Овчарук О. В.,

доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України

https://orcid.org/0000-0001-7634-7922

УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ В УКРАЇНІ: АНАЛІТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТА ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ З ДОСВІДУ КРАЇН-ЧЛЕНІВ ОЕСР

Розвиток курикулуму професійної підготовки вчителів є динамічним процесом, що вимагає постійного оновлення та адаптації до сучасних освітніх потреб. Досвід країн-членів ОЕСР є цінним джерелом знань та інновацій у цій сфері. Використання цього досвіду, з урахуванням специфіки української системи освіти, може сприяти модернізації підготовки педагогічних кадрів та підвищенню якості освіти в Україні.

Рекомендація 1. Привести програми базової педагогічної освіти у відповідність до Референтної рамки кваліфікацій для педагогічної освіти Tuning-CALOHEE, яка передбачає міжнародно визнані метапрофілі, структуровані навколо шести основних взаємопов'язаних вимірів компетентності вчителів, що застосовуються як до бакалаврських, так і до магістерських програм: управління знаннями та їх створення; проєктування та управління процесами навчання, викладання та оцінювання; розширення можливостей, потенціалу та креативності учнів; комунікація; цінності та соціальне лідерство; професійний розвиток упродовж усього життя (González Ferreras & Yarosh, 2018)

Рекомендація 2. Збалансувати в освітніх програмах професійні знання з предмета викладання, педагогічної теорії і прикладної методики. Дослідження показують, що ефективність роботи вчителів значною мірою залежить від комплексного розвитку трьох основних компонентів їхніх професійних знань. ОЕСР наголошує, що професійне навчання учителів повинно поєднувати практично орієнтовану та науково обґрунтовану підготовку. Розподіл компонентів змісту в межах освітньої програми повинен передбачати:

1) вивчення навчального предмета (приблизно 40-50% кредитів):

– глибокі знання змісту конкретної дисципліни;

– здатність до синтезу (розуміння того, що робить знання в дисципліні достовірними);

– концептуальні рамки та методи дослідження в предметній галузі;

– для вчителів початкової школи: глибокі знання основних галузей навчальної програми; для вчителів середньої школи: глибокі знання предметів, що викладаються;

2) розвиток психолого-педагогічних знань (приблизно 30-40% кредитів):

– методи та стратегії викладання навчального предмета;

– поширені помилки учнів у навчальному предметі;

– способи подання навчального змісту для різних груп учнів;

– стратегії оцінювання, специфічні для навчального предмета;

– дослідження в галузі методики викладання предмета;

3) формування знаннєвої основи в галузі педагогічної теорії (приблизно 15-20% кредитів):

– теорії навчання, розвитку та пізнання;

– проєктування навчальних програм на основі законодавчих вимог, сформованих у межах доказової освітньої політики;

– принципи оцінювання та атестації учнів;

– педагогічна психологія та диверсифіковане учнівське середовище;

– соціальні й етичні основи освіти та навчання.

Водночас методики викладання навчального предмета повинні бути інтегрованими в курси з вивчення змісту предмета і чітко пов'язаними з педагогічною теорією. ОЕСР зазначає, що країни з високою ефективністю підготовки вчителів (Фінляндія, Сінгапур, Південна Корея) забезпечують у межах базової підготовки вчителів поєднання глибокого розуміння змісту предмета та педагогіки, що дозволяє його трансформувати відповідно до індивідуальних особливостей учнів (Whatman & MacDonald, 2017).

Рекомендація 3. Структурувати багаторічну практику з поступовим ускладненням та збільшенням автономності студентів-майбутніх учителів. Рекомендації щодо структури практики:

1-2 роки (фаза спостереження та спільного викладання з учителем-наставником):

– тривалість: 4-8 тижнів на рік, розподілених між семестрами;

– фокус: спостереження за досвідченими вчителями, спільне планування уроків, спільне викладання під керівництвом учителя-наставника, поступове розподілення відповідальності;

– оцінювання: якість участі, якість планів уроків, демонстрація основних педагогічних практик;

– інтеграція: пов'язана з паралельними навчальними курсами з розроблення та оцінювання навчальних програм.

3 рік (фаза навчання під керівництвом учителя-наставника):

– тривалість: 10-15 тижнів;

– фокус: планування та викладання окремих уроків за підтримки учителя-наставника, проведення педагогічних досліджень у класі, оцінювання навчання учнів;

– оцінювання: мінімум 8-10 уроків, проведених самостійно, з детальним плануванням та рефлексією після уроку;

– інтеграція: пов'язана з курсами педагогіки та предметних методик.

4 рік (розширена професійна практика):

– тривалість: 15-20 тижнів (розширений підсумковий досвід);

– фокус: постійна відповідальність за викладання в класі, адаптація навчальної програми, професійне прийняття рішень, менторство колег, залучення шкільної спільноти;

– структура: бажано «сендвіч»-модель практики, яка змінюється університетськими семінарами з рефлексією практичної підготовки;

– оцінювання: портфоліо педагогічних напрацювань, аналіз уроків, записаних на відео, рефлексійні есе, оцінка учителя-наставника та університетського керівника.

Усі практики повинні бути офіційно пов'язані з поточними або попередніми курсовими роботами за допомогою чітких зв'язків у структурі завдань, а університетські керівники практики повинні регулярно зустрічатися з наставниками-вчителями та студентами для спільного рефлексування.

Рекомендація 4. Інтегрувати дослідницьку діяльність в освітні програми підготовки вчителів. Міжнародна успішна практика країн-членів ОЕСР показує, що викладачі педагогічних дисциплін повинні здійснювати наукові дослідження в галузі освіти, а студенти-майбутні вчителі повинні брати участь у практичних педагогічних дослідженнях (Whatman & MacDonald, 2017).

Механізми інтеграції досліджень до освітніх програм:

1) розроблення змісту навчальних дисциплін, що базується на дослідженнях: усі курси повинні враховувати результати

сучасних досліджень у галузі освіти й імплементувати їх шляхом надання переліку рекомендованих наукових статей на додаток до навчальної літератури; організації критичних дискусії про результати наукових досліджень на семінарах; обговорення шляхів практичного застосування в класі результатів наукових досліджень.

2) організація навчальних заходів, пов'язаних із імплементацією науково-педагогічних досліджень у підготовку майбутніх учителів: тематичні огляди літератури, що відображають дослідження конкретних проблем викладання; аналіз роботи студентів та даних оцінювання (кількісних та якісних); індивідуальні проекти практичних досліджень у класі під час проходження практики; проекти прийняття рішень на основі даних.

3) участь викладачів у науково-педагогічних дослідженнях: проєктування й здійснення досліджень з проблем розвитку вчителів, розроблення/оновлення навчальних програм тощо; інтеграція результатів індивідуальних досліджень у викладання; спільні дослідницькі проекти за участю студентів-майбутніх учителів; публікація та презентація результатів для сприяння розвитку галузі.

4) здійснення педагогічних досліджень на базі шкіл на основі партнерства: розроблення й імплементація спільних дослідницьких проектів; оцінювання інновацій у навчальних програмах; дослідження ефективності методик викладання; розроблення практичних методів на основі доказової фактологічної бази.

Рекомендація 5. Створити інституційні партнерства для покращення розроблення освітніх програм та навчального контенту. Офіційно закріпити партнерство між школами та університетами для спільного проєктування й реалізації освітніх програм. Дослідження показують, що партнерство між школами та університетами створює «гібридні простори», де теорія та практика інтегруються, покращуючи як навчальний контент, так і його впровадження в школах. Партнерства між школами та університетами в Норвегії, Великій Британії та Австралії демонструють, що формальні структури з чітким управлінням та розподілом ресурсів формують сталу співпрацю щодо

розроблення освітніх програм, що демонструє ефективні результати як для університетів, так і для шкіл.

Література

González Ferreras, J. M., & Yarosh, M. (2018). *TUNING guidelines and reference points for the design and delivery of degree programmes in teacher education*. University of Groningen.

Whatman, J., & MacDonald, J. (2017). *High quality practice and the integration of theory and practice in initial teacher education: A literature review prepared for the Education Council*. New Zealand Council for Educational Research.

Аніщенко О. В.,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу андрагогіки ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України

https://orcid.org/0000-0002-6145-2321

АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ТА ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ: РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ЇХ УПРОВАДЖЕННЯ

Трансформація системи вищої освіти України, зумовлена воєнними викликами, цифровізацією, утвердженням парадигми навчання впродовж життя, актуалізують проблему безперервного професійного розвитку науково-педагогічних працівників. Зростає роль неформальної та інформальної освіти для проєктування й реалізації гнучких персоналізованих траєкторій особистісно-професійного зростання. У цьому контексті андрагогічний підхід увиразнює суб'єктність викладачів, їхню самоцінність як категорії дорослих, які навчають і водночас навчаються, визначальну роль їхнього професійного досвіду, внутрішньої мотивації до навчання як підґрунтя освітніх досягнень і добробуту (Qureshi, Khawaja, Sokić, Pejić Bach, & Meško, 2024), здатності до саморозвитку як ключових чинників ефективного професійного зростання.

Наукове обґрунтування андрагогічних основ професійного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти в умовах неформальної та інформальної

освіти здійснено науковцями відділу андрагогіки ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України упродовж 2023-2025 рр. У дослідженні андрагогічні засади увиразнено у двох вимірах (Аніщенко, 2026; Аніщенко, & Самко, 2024): як методологічну основу наукового пошуку та як методичну основу навчання.

Основні наукові результати дослідження полягають у комплексному розв'язанні проблеми професійного й особистісного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти. Уперше розроблено концепцію такого розвитку з урахуванням специфіки професійної діяльності цільової групи й запитів роботодавців, визнання суб'єктності, досвіду й самоцінності викладачів як учасників освітньої взаємодії, зорієнтованості на індивідуальні освітні потреби й життєві цілі, а також внутрішню мотивацію до саморозвитку й самореалізації (Лук'янова, 2024). Теоретично обґрунтовано андрагогічно орієнтовану модель професійного розвитку науково-педагогічних працівників в умовах неформальної та інформальної освіти, а також дидактичні положення корпоративного навчання як різновиду неформальної освіти дорослих, що базується на принципах диференціації, індивідуалізації та прогностичності й забезпечує персоналізацію траєкторій професійного зростання викладачів (Лук'янова, Аніщенко, Баніт, та ін., 2025).

Важливого значення набуває те, що у межах дослідження розроблено й цілісний дидактичний комплекс як інструмент науково-методичного супроводу професійного розвитку в умовах неформальної та інформальної освіти, який охоплює навчальні програми (Баніт, 2024; Радомський, 2024), методичні рекомендації до них (Баніт, 2025; Радомський, 2025), науково-методичні рекомендації щодо професійного розвитку на основі андрагогічного підходу (Лук'янова, Аніщенко, Баніт, та ін., 2025), а також практичний порадник (Калюжна, Котирло, Піддячий, Радомський, & Самко, 2025) і практичний посібник (Баніт, Калюжна, Котирло, Піддячий, & Радомський, 2025), спрямовані на забезпечення безперервного професійного зростання викладачів. Водночас виявлено й систематизовано тенденції самоосвітньої діяльності науково-педагогічних працівників як дорослих, що навчаються, за змістовим, процесуальним, контекстним і результативним

критеріями, що стало підґрунтям для розроблення відповідних науково-методичних рекомендацій (Лук'янова, Аніщенко, Баніт, та ін., 2025). Науковцями відділу андрагогіки у співпраці з вченими відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих розроблено проєкт професійного стандарту «Андрагог» (Лук'янова, Авшенюк, & Аніщенко, 2024), що сприяє інституціоналізації цієї професійної діяльності.

У науковий обіг уведено поняття «корпоративна освіта науково-педагогічних працівників», «корпоративний андрагог» (доробок О. Баніт), що увиразнює сучасний концептуальний вимір професійного розвитку й визначає роль викладачів, здатних організовувати й супроводжувати освітні процеси у корпоративному середовищі. Удосконалено положення щодо: реалізації андрагогічного підходу у професійному розвитку працівників; чинників, що обумовлюють специфіку професійного розвитку викладачів у сучасних умовах.

Зазначимо, що за результатами здійсненого наукового пошуку оприлюднено 225 праць, зокрема: 3 монографії і 18 розділів монографій (із них 5 – у закордонних виданнях мовами країн ОЕСР та ЄС), 1 концепція, 2 практичні посібники, 1 практичний порадник, 1 словник, 3 інформаційно-аналітичних видання, 3 навчальні програми, 2 методичних рекомендацій, понад 190 статей, із них – 15 у виданнях, що індексуються в міжнародних наукометричних базах Scopus і WoS. Така структура публікаційної активності відображає як фундаментальний, так і прикладний виміри дослідження, що забезпечує його наукову переконливість, теоретичне й практичне значення у національному й міжнародному академічних дискурсах.

Наукові, довідкові, навчально-методичні та інші праці науковців Відділу представлені в Електронній бібліотеці НАПН України, на платформі Zenodo. Станом на 30 березня 2026 р. в Електронній бібліотеці НАПН України розміщено продукцію відділу 978 найменувань, з яких 153 ресурси – з теми «Андрагогічні засади професійного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти в умовах неформальної та інформальної освіти». Їхня актуальність підтверджується як кількісними показниками (понад 8 тис. завантажень матеріалів із зазначеної теми та близько 470 тис.

завантажень продукції відділу загалом), так і якісними – рівнем цитованості.

Наголосимо, що впровадження результатів наукового дослідження здійснено у закладах вищої освіти, закладі фахової передвищої освіти, центрі професійного розвитку персоналу, громадській організації. Результати наукового дослідження *апробовано* під час проведення та участі у *міжнародних і всеукраїнських масових заходах* у партнерстві з представниками наукових установ, професійних спільнот, громадських організацій, національних і зарубіжних закладів вищої освіти. Упродовж 2023-2025 рр. співробітники Відділу організували й провели 33 науково-практичні заходи, зокрема, 7 – міжнародних, 3 – у межах освітянських виставок, а також взяли участь у 181 заході, що проводилися іншими організаціями, у тому числі 88 – міжнародного рівня. Окремі просвітницькі ініціативи зреалізовано за підтримки МОН України, DVV International в Україні, Громадської спілки «Українська асоціація освіти дорослих», участі представників зарубіжних закладів вищої освіти (Університет Коменського у Братиславі (Словацька Республіка), Університет Марії Кюрі-Склодовської в Любліні (Республіка Польща), Карлов університет (Чеська Республіка). Презентації доповідей наукових працівників Відділу розміщено на сайті Електронної бібліотеки НАПН України.

Важливим аспектом діяльності Відділу є *проєктна робота*, яка поєднує науковий пошук із практичним упровадженням результатів. Науковці Відділу стали виконавцями чотирьох проєктів – трьох міжнародних й одного – національного рівня (Аніщенко, 2026). Участь у проєктах стала не лише одним із шляхів трансформації наукових ідей в освітню практику (упровадження програм підвищення кваліфікації, удосконалення технологій навчання тощо), а й інструментом впливу на якість вищої освіти та освіти дорослих, забезпечення стійкості освітньої системи у воєнний час.

Поширення результатів дослідження здійснювалося у процесі медійної та академічної комунікації, що охопило 4 медіавиступи в Україні та за кордоном (радіо, ТБ), 3 публікації у друкованих виданнях, а також 49 дописів на сайтах установ, організацій, в яких висвітлено питання щодо упровадження андрагогічно орієнтованих освітніх ініціатив.

Популяризації результатів дослідження сприяло й опублікування в 2023-2025 рр. шести випусків збірника наукових праць «Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи» (фахове видання категорії «Б») (https://www.adult-education-journal.com.ua), що видається за ініціативи наукових працівників Відділу, починаючи з 2009 р. Створення Центру андрагогічної майстерності на базі Відділу й розгортання мережі таких центрів у закладах вищої і післядипломної освіти (https://ipoodhab.com/centre-of-andragogy-mastery) також є внеском у популяризацію результатів дослідження саме в умовах неформальної та інформальної освіти, утвердження принципу «освіта впродовж життя».

Вважаємо за доцільне акцентувати увагу на *соціальному ефекті* оприлюднених результатів наукового дослідження. Він полягає у: вдосконаленні інструментарію для аналізу та прогнозування професійного розвитку викладачів закладів вищої освіти; сприянні професіоналізації науково-педагогічних працівників шляхом розвитку професійних компетентностей, здатності використовувати можливості неформальної та інформальної освіти для підтримки навчальної діяльності цільової групи як категорії дорослих, що навчаються, а також посиленні здатності до саморозвитку у сфері професійної самореалізації; підвищенні якості освітніх послуг ЗВО; створенні передумов для економічного зростання країни через розвиток освіти як ключової сфери розвитку людського потенціалу, підвищення конкурентоспроможності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти на ринку освітніх послуг.

Отже, результати наукового дослідження увиразнюють цінність викладача закладу вищої освіти як суб'єкта змін, а також інтегрують ключові ідеї про нього як цільову категорію дорослих, що навчають і навчаються. Отримані у ході дослідження результати рекомендовано для використання науковим, науково-педагогічним, педагогічним працівникам у процесі здійснення фундаментальних і прикладних досліджень, освітянам – у науково-методичному забезпеченні процесів, спрямованих на їхній особистісно-професійний розвиток, управлінцям – у питаннях вдосконалення нормативно-правових, організаційних основ безперервного професійного розвитку працівників.

Література

Аніщенко, О.В. (2026). Андрагогічні засади професійного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти в умовах неформальної та інформальної освіти: За результатами наукової доповіді на засіданні Президії НАПН України, 19 лютого 2026 р. *Вісник НАПН України*, 8(1). https://doi.org/10.37472/v.naes.2026.8115

Аніщенко, О.В., & Самко, А.М. (2024). Професійний та особистісний розвиток викладача вищої школи: словник. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.

Баніт, О.В., Калюжна, Т.Г., Котирло, Т.В., Піддячий, В.М., & Радомський, І.П. (2025). *Інноваційні практики професійного та особистісного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти:* практичний посібник. Талком.

Баніт, О.В. (2024). *Корпоративна освіта і навчання викладача вищої школи:* навчальна програма. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.

Баніт, О.В. (2025). *Корпоративна освіта і навчання викладача вищої школи:* методичні рекомендації. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. 105 с.

Калюжна, Т.Г., Котирло, Т.В., Піддячий, В.М., Радомський, І.П., & Самко, А.М. (2025). *Організаційно-інформаційний супровід професійного та особистісного розвитку викладача вищої школи:* практичний порадник. Талком.

Лук'янова, Л. (2025). *Концепція професійного та особистісного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти.* Талком.

Лук'янова, Л.Б., Авшенюк, Н.М., & Аніщенко, О.В. (2024). *Професійний стандарт «Андрагог».* Талком.

Лук'янова, Л.Б., Аніщенко, О.В., Баніт, О.В., Волярська, О.С., Самко, А.М., Калюжна, Т.Г., Піддячий, В.М., Радомський, І.П., & Котирло, Т.В. (2025). *Професійний розвиток науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти в умовах неформальної та інформальної освіти: теорія, практика*: монографія. ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України.

Радомський, І.П. (2024). *Андрагогічні засади професійного розвитку викладача вищої школи:* навчальна програма. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.

Радомський, І.П. (2025). *Андрагогічні засади професійного розвитку викладача вищої школи:* методичні рекомендації. ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України.

Qureshi, F., Khawaja, S., Sokić, K., Pejić Bach, M., & Meško, M. (2024). Exploring Intrinsic Motivation and Mental Well-Being in Private Higher Educational Systems: A Cross-Sectional Study. *Systems*, 12(8), 281. https://doi.org/10.3390/systems12080281.

Афанасенко В. В.,
майстер виробничого навчання Рокитнівський професійний ліцей
https://orcid.org/0009-0000-9293-254X

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК РЕСУРС ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ЮНАЦТВА

Сучасні умови підготовки кваліфікованих робітників вимагають від здобувачів освіти не лише технічних навичок, а й високої стресостійкості та здатності до саморегуляції. Емоційний інтелект (EI) у даному контексті розглядається як базовий професійний ресурс.

В умовах сучасних світових змін, військового стану та соціальної турбулентності, емоційний інтелект (EI) постає не просто набором комунікативних навичок, а фундаментальним внутрішнім ресурсом, що визначає здатність юнаків зберігати психологічну стійкість. Для майбутнього кваліфікованого робітника - це здатність зберігати спокій у критичних ситуаціях та ефективно взаємодіяти в команді. Аудит учнів навчального закладу професійної освіти виявив специфічний «профіль виживання», де за зовнішністю приховане глибоке емоційне виснаження.

У діагностиці взяли участь 60 здобувачів освіти чоловічої статі віком 15–18 років (це критичний вік «соціального дозрівання», коли емоційний інтелект (EI) або стає опорою, або перетворюється на зону конфлікту), які опановують професію «Електромонтер з ремонту і обслуговування електроустаткування».

Для проведення комплексного дослідження емоційного інтелекту (EI) здобувачів професійної освіти нами було сформовано діагностичний комплекс, що дозволяє оцінити EI не лише як сукупність знань, а як динамічний ресурс психологічної стійкості. Вибір методик зумовлений потребою проаналізувати, як юнаки балансують між патріархальними установками та сучасними викликами (війна, цифровізація).

Отже, ми маємо системний підхід діагностичного комплексу. Методика Н. Холла. Інструментальний рівень («як я дію?») — фокус на саморегуляції та стійкості. Методика

М. Манойлової. Комунікативний рівень («як я взаємодію?») — фокус на цифровій етиці та культурі. Методика В. Бойка. Феноменологічний рівень («що я відчуваю?») — фокус на людяності та емпатії.

Результати проведеного нами емпіричного дослідження на базі Рокитнівського професійного ліцею дозволяють описати середньостатистичного респондента як «людину в емоційному панцирі». Це особистість, яка виробила специфічний механізм адаптації через «відключення» чутливості. Виявлений у більшості (67%) низький рівень інтегративного ЕІ свідчить про стан «емоційної дефіцитарності», де замість гнучкої адаптації вмикаються примітивні захисти: відстороненість або агресія.

Дослідження зафіксувало парадокс «захисної маски»: високий рівень управління емоціями (69%) при низькому рівні їх усвідомлення (52%) створює ілюзію стійкості. Юнаки витрачають колосальну енергію на утримання фасаду «мужності», що призводить до внутрішнього виснаження. Справжня стійкість можлива лише через розвиток емоційної обізнаності та подолання «емоційної ізоляції», на яку вказує низький рівень емпатії (89%) та ідентифікації (61%).

Попри тенденцію до «заморозки», виявлені середні показники самомотивації (39%) та інтуїтивного каналу емпатії (51%) є точками опори для подальшої корекційної роботи. Перспективи відновлення психологічної стійкості ми вбачаємо у впровадженні методів «емоційного розморожування» (Шинрін-йоку, арт-терапія, практичні акції щирості), які дозволять легалізувати вразливість і перетворити її на силу.

Таким чином, Емоційний інтелект є ключовим ресурсом, що трансформує реактивну поведінку юнака у свідому стійкість. Без цілеспрямованого розвитку ЕІ «залізна маска» юнацтва з часом перетворюється на причину глибоких особистісних криз. Впровадження нестандартних психологічних інтервенцій дозволяє активувати цей ресурс, забезпечуючи не лише професійну успішність майбутніх фахівців, а й їхню здатність залишатися людяними у нелюдських обставинах.

Література

Гоулман, Д. (2019). *Емоційний інтелект* (С. Л. Мазур, пер. з англ.). Віват.

Кузікова, С. Б. (2023). Ресурсність емоційного інтелекту в системі саморозвитку особистості в умовах війни. *Габітус, 48*, 115–121.

Кузікова, С. Б. (2024). Ресурсність емоційного інтелекту в системі саморозвитку особистості юнацького віку. *Габітус, 60*, 92–98.

Савчук, Б., & Пантюк, Т. (2023). Емоційний інтелект як чинник психологічної стійкості особистості в умовах воєнного стану. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки, 23*(68), 67–78.

Ставицька, С. О., & Руденко, О. В. (2022). Психологічний супровід розвитку емоційного інтелекту студентської молоді. *Психологічний часопис, 8*(1), 48–60.

Чабан, О. С., & Хаустова, О. О. (2024). Психологія стресу, адаптації та психосоматики в умовах війни. *Український медичний часопис, 1*(159). Retrieved January 21, 2026, from https://www.umj.com.ua

Бабушко С. Р.,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри іноземних мов факультетів психології та соціології Навчально-наукового інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка
https://orcid.org/0000-0001-8348-5936

МІКРОНАВЧАННЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ФОРМАТ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ДЕФІЦИТУ ЧАСУ

Безперервний професійний розвиток сьогодні перестав бути додатковою перевагою і перетворився на стратегічну необхідність у кожній сфері людської діяльності. У сучасному світі, де технології оновлюються швидше, ніж завершується цикл академічного навчання, зупинка в освітньому процесі фактично означає професійну регресію. Системне оновлення компетенцій не лише підвищує конкурентоспроможність фахівця на ринку праці, а й забезпечує його адаптивність до кризових умов, стимулює креативність і запобігає професійному вигоранню, перетворюючи накопичений досвід на динамічний інструмент розвитку суспільства. Традиційні методи підвищення кваліфікації фахівців, зокрема педагогів, часто пропонують надмірні обсяги інформації, які важко засвоїти одночасно з

інтенсивною практичною діяльністю. На заваді класичним формам часто стає дефіцит часу та когнітивне перевантаження сучасного фахівця (Kohnke, & Moorhouse, 2024). Саме тут виникає запит на мікронавчання як ключовий елемент безперервного професійного розвитку.

Мікронавчання (від англ. microlearning) – це освітня стратегія, що базується на засвоєнні матеріалу невеликими, логічно завершеними порціями, спрямованими на досягнення конкретного результату (Waldia, et al. 2023). Ці «освітні порції» отримали назву «learning nuggets» й позначають короткі навчальні заходи або інформаційні блоки, які тривають від кількох хвилин до чверті години. Їх мета полягає у вирішенні одного конкретного навчального завдання або опанування окремої навички (наприклад, конкретного цифрового інструменту).

Таким чином, замість багатогодинних лекцій чи вебінарів на курсах підвищення кваліфікації мікронавчання пропонує стислі, фокусовані «освітні порції», які інтегруються безпосередньо в робочий процес педагога, дозволяючи оновлювати компетенції в режимі реального часу. У такий спосіб професійний розвиток педагога перестає бути окремою подією, на яку потрібно шукати вільний день у щільному графіку, а стає природною, щоденною звичкою, що дозволяє дізнаватися й оволодівати найсучаснішими знаннями й технологіями без відриву від основної діяльності.

В умовах дефіциту часу саме різноманітність форматів мікронавчання забезпечує безперервність розвитку педагога. До щоденних практик педагога можуть входити:

відео-нуггети (від англ. video nuggets), які представляють собою короткі (2-5 хв) відео ролики, що фокусуються на одній технічній навичці. Готуючись до онлайн заняття учитель/викладач переглядає, наприклад, ролик «Як налаштувати сесійні зали (breakout rooms) у Google Meet для групової роботи». Це дозволяє їм миттєво впровадити нову функцію в освітній процес без проходження багатоденних курсів із цифрової грамотності;

інтерактивні картки та чек-листи, які створюються за допомогою Canva (для чек-листів), Quizlet, Anki (для карток) та

допомагають у швидкій навігації у методичних питаннях. Прикладом є чек-лист «10 кроків до інклюзивного силабусу», де кожен пункт – це конкретна порада: від використання конструктивного тону («Ви зможете опанувати») до впровадження гнучкого оцінювання (вибір між есе та відео) та представлення візуальних дедлайнів. Педагог може відмічати прогрес безпосередньо у файлі або автоматизувати процес через Google Forms чи Telegram-бота. Таке порційне подання інформації (один крок на день) стимулює до поступового редагування документу без когнітивного перевантаження педагога;

подкасти та аудіо-повідомлення. Під час поїздки на роботу викладач прослуховує, наприклад, подкаст на певну тему, що стимулює рефлексію та готує до взаємодії з аудиторією, не вимагаючи візуальної концентрації. Найкращі інструменти вважаються Spotify, Apple Podcasts, Telegram-канали з аудіо-нотатками. Цей формат мікронавчання ідеально підходить для засвоєння концептуальних чи психологічних аспектів педагогіки;

освітні розсилки та чат-боти, завдяки яким здійснюється автоматизована доставка знань «порціями», що підтримує регулярність навчання без додаткових зусиль з боку педагога. Наприклад, педагог підписаний на чат-бота «English for Academics Daily». Щоранку о 9:00 бот надсилає одну корисну фразу для наукового листування або короткий тест на знання академічної доброчесності. Процес займає 1 хвилину, але вже за рік сформує потужну базу знань.

Описані практики мікронавчання надають педагогам низку переваг, що передусім, полягають у:

гнучкості та автономності. Мікронавчання усуває бар'єри традиційних форматів, оскільки педагог отримує повний контроль над траєкторією свого розвитку, самостійно обираючи темп, час та пристрій для навчання, інтегруючи короткі освітні сесії у свій щільний графік без шкоди для основної діяльності;

практикоорієнтованості. Кожен мікромодуль вирішує одну конкретну методичну або технічну проблему (наприклад, інтеграція конкретного ШІ-інструменту в заняття). Це забезпечує миттєву релевантність знань, оскільки педагог отримує рішення, яке можна застосувати в аудиторії вже наступного дня, що значно підвищує його/її мотивацію до самоосвіти;

економічній ефективності та оптимізації ресурсів. Мікронавчання дозволяє значно зменшити витрати часу та коштів на організацію масштабних очних тренінгів. Замість тривалого відриву педагогічного персоналу від роботи, заклад освіти може впроваджувати систему «порційного» оновлення знань, що є більш життєздатною моделлю в умовах обмежених ресурсів і швидких змін у вимогах до професії.

Разом з тим, попри те, що мікронавчання є надзвичайно ефективним інструментом, воно не є універсальною заміною фундаментальній освіті чи класичного підвищення кваліфікації педагога. Основними викликами та ризиками мікронавчання можуть бути:

ризик фрагментарності знань, тобто перетворення отриманих знань на розрізнені «острівці» інформації, які непов'язані між собою ні логікою, ні змістом. Поєднання окремих мікромодулів в цілісну систему професійної компетенції педагога потребує його/її належної методичної підготовки. Відтак, мікронавчання є ефективним форматом для вдосконалення навичок, а не для опанування професії педагога з нуля.

складність розробки якісного контенту. Створення якісного 3-хвилинного відео ролика або чек-листа є часто складнішим, ніж підготовка годинної лекції, оскільки вимагає від розробників високого рівня методичної підготовки та вміння відсікти все зайве, залишивши лише найбільш суттєву інформацію. Крім того, розробники контенту для мікронавчання повинні володіти належними технічними навичками: вміти здійснити монтаж відео, графічний дизайн чи програмування ботів;

поверхневе засвоєння складних тем. Деякі аспекти педагогічної діяльності (наприклад, психологічне консультування, філософія освіти або складні питання інклюзії) вимагають тривалого занурення, рефлексії та дискусій. Спроба «стиснути» такі теми до формату мікронавчання може призвести до надмірного спрощення та втрати глибини розуміння;

питання самодисципліни та мотивації. Попри гнучкість, автономність у мікронавчанні вимагає від педагога високої здатності до самоорганізації. Відсутність фіксованого розкладу та зовнішнього контролю, як на традиційних курсах, може

призводити до того, що навчання постійно відкладається «на потім» через поточні робочі справи;

технологічна залежність. Ефективність мікронавчання безпосередньо залежить від стабільного доступу до інтернету та наявності у педагогів сучасних гаджетів. Для певних категорій освітян або регіонів з обмеженим доступом до мережі це може стати бар'єром, що посилює цифровий розрив.

Підсумовуючи дослідження потенціалу мікронавчання в системі професійного розвитку в умовах дефіциту часу можна дійти висновку, що попри ризики і виклики, його переваги перетворюють професійний розвиток із «епізодичної події» на динамічний та сталий процес, який повною мірою відповідає способу життя та когнітивним потребам сучасного педагога (Kohnke, & Moorhouse, 2024).

Література

Kohnke, L., & Moorhouse, B. L. (2024). An exploration of microlearning as continuous professional development for English language teachers: initial findings and insights. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 1–17. https://doi.org/10.1080/02680513.2024.2362649

Waldia, N., Sonawane, S., Mali, M., & Jadhav, V. (2023). Microlearning strategies for teacher professional development in the era of fourth industrial revolution in India. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, *19*(3), 74-81. https://doi.org/10.20368/1971-8829/1135866

Балтян В. О.,

аспірант Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

https://orcid.org/0009-0000-4890-092X

ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

Сучасний етап розвитку системи охорони здоров'я та реабілітаційної допомоги характеризується переходом до людино центричної моделі, у межах якої увага зосереджується не лише на відновленні фізичних функцій пацієнта, а й на забезпеченні його психологічного благополуччя, соціальної адаптації та якості життя. У зв'язку з цим суттєво зростають вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації, діяльність

яких передбачає активну міжособистісну взаємодію, емоційне залучення та відповідальне прийняття рішень у складних ситуаціях.

У сучасних наукових підходах підкреслюється, що ефективність професійної діяльності значною мірою визначається рівнем сформованості психологічної компетентності, яка забезпечує здатність до комунікації, рефлексії та емоційної саморегуляції (Demchenko et al., 2021; Kokun, 2012). Водночас професійна підготовка майбутніх реабілітологів має враховувати необхідність формування не лише спеціальних знань і практичних умінь, а й особистісних якостей, що визначають професійну ідентичність та відповідальність фахівця (Krupa & Loboda, 2023).

Згідно з сучасними теоріями компетентності, вона розглядається як інтеграція знань, умінь і поведінкових характеристик, що реалізуються у професійній діяльності (Delamare Le Deist & Winterton, 2005), а також як система емоційно-соціальних компетенцій, які визначають ефективність діяльності у складному соціальному середовищі (Boyatzis, 2008).

Попри значний науковий інтерес до проблеми, у практиці вищої освіти недостатньо реалізовано системні програми розвитку психологічної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації, що зумовлює актуальність даного дослідження.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка ефективності програми розвитку психологічної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у процесі їхньої професійної підготовки. Досягнення поставленої мети передбачало вирішення комплексу взаємопов'язаних завдань: аналіз сучасних наукових підходів до трактування психологічної компетентності; визначення її структурних компонентів; розроблення змісту та структури програми розвитку; добір ефективних форм і методів психолого-педагогічного впливу; організацію та проведення формувального експерименту; оцінювання динаміки розвитку психологічної компетентності та статистичну інтерпретацію отриманих результатів.

У межах дослідження психологічна компетентність розглядається як інтегративне особистісно-професійне

утворення, що включає мотиваційно-аксіологічний, самооцінно-рефлексивний, операційно-діяльнісний, когнітивно-емоційний та особистісно-фаховий компоненти. Такий підхід узгоджується з сучасними уявленнями про багатовимірний характер професійної компетентності (Примачок, 2019). Особливу увагу в дослідженні приділено створенню умов для активного включення студентів у процес саморозвитку, формування рефлексивних умінь, розвитку емоційної регуляції та комунікативної культури.

Емпіричне дослідження здійснювалося у форматі формувального експерименту із залученням 112 студентів спеціальності «Фізична реабілітація», які були розподілені на експериментальну та контрольну групи. На констатувальному етапі підтверджено їх еквівалентність за основними показниками. З метою розвитку психологічної компетентності було розроблено комплексну программу тривалістю 90 годин, яка реалізовувалася протягом одного семестру. Програма включала п’ять модулів, спрямованих на розвиток ключових компонентів психологічної компетентності: емоційної регуляції, комунікативної взаємодії, рефлексії, професійної ідентичності та мотиваційної сфери. Методичне забезпечення програми передбачало використання активних форм навчання: тренінгів, рольових ігор, кейс-методу, супервізій та рефлексивних практик. Такий підхід відповідає сучасним уявленням про необхідність розвитку поведінкових і соціально-емоційних компетенцій як ключових предикторів професійної ефективності (Boyatzis, 2008).

Результати формувального експерименту засвідчили статистично значущу позитивну динаміку розвитку всіх компонентів психологічної компетентності в експериментальній групі. Найбільш виражені зміни спостерігалися у сфері операційно-діяльнісного та когнітивно-емоційного компонентів, що підтверджує ефективність практико-орієнтованих методів навчання. Кореляційний аналіз виявив тісні взаємозв’язки між компонентами психологічної компетентності, що свідчить про її інтегративний характер. Отримані результати узгоджуються з теоретичними положеннями про системність і взаємозумовленість складових професійної компетентності (Delamare Le Deist & Winterton, 2005).

Результати дослідження підтвердили, що психологічна компетентність є важливою складовою професійної підготовки

майбутніх фахівців з фізичної реабілітації та потребує цілеспрямованого формування у процесі навчання. Ефективність розробленої програми встановлена за статистично значущим зростанням показників усіх компонентів психологічної компетентності. Найбільш чутливими до впливу виявилися операційно-діяльнісний та когнітивно-емоційний компоненти, що зумовлює важливість використання інтерактивних і практико-орієнтованих методів навчання. Отже, програма розвитку психологічної компетентності може бути інтегрованою у систему професійної підготовки майбутніх реабілітологів, що сприятиме підвищенню якості їхньої професійної діяльності та психологічної готовності до роботи.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з вивченням взаємозв'язку психологічної компетентності з професійною стійкістю та профілактикою емоційного вигорання.

Література

Бех, І. Д. (2018). *Особистість на шляху до духовних цінностей*. Чернівці: «Букрек».320.

Boyatzis, R. E. (2008). Competencies in the 2st century. *Journal of Management Development, 27*(1), 5–12. https://doi.org/10.1108/02621710810840730

Delamare Le Deist, F., & Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International, 8*(1), 27–46. https://doi.org/10.1080/1367886042000338227

Демченко, М. О., Аматьєва, О. П., & Бурова, Е. В. (2021). Генеза категорії «компетентність» як професійнозначущої характеристики особистості педагога. *Традиційні та інноваційні підходи до наукових досліджень: матеріали II Міжнародної наукової конференції*, 162–164.

Кокун, О. М. (2012). *Психологія професійного становлення сучасного фахівця*. Інформаційно-аналітичне агентство.

Крупа, В., & Лобода, І. (2023). Професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії в сучасних умовах. *InterConf*, 93–101.

Кушнірук, С. А., & Бєлкова, Т. О. (2023). Професійна підготовка майбутніх фахівців із фізичної реабілітації до формування здоров'язбережувального освітнього середовища. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, (96), 60–65. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.96.11

Примачок, Л. (2019). Професійна компетентність як інструмент ефективного фахового становлення реабілітолога. *Практична реабілітологія: теорія і практика*, 106–115. https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi13.130

Бартош С.Б.,
здобувач ступеня доктора філософії у галузі А Освіта за спеціальністю А1 Освітні науки, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
https://orcid.org/0009-0001-9999-0000

ВТОРИННИЙ АНАЛІЗ ДАНИХ ЯК ІННОВАЦІЙНА МЕТОДОЛОГІЧНА СТРАТЕГІЯ РОЗРОБЛЕННЯ ПРОГРАМ БЕЗПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ УЧАСНИКІВ АДМІНІСТРАТИВНОГО СУДОЧИНСТВА

Проблема науково обґрунтованого проєктування програм безперервного професійного розвитку (БПР) фахівців правничої сфери набуває особливої значущості в контексті реформування вітчизняного судочинства та інтеграції України до Європейського правового простору. Якісна система підвищення кваліфікації суддів, адвокатів і представників державних органів має ґрунтуватися не на інтуїтивних уявленнях розробників курсів, а на емпірично верифікованих даних про реальні потреби практикуючих фахівців, наявні дефіцити їхніх компетентностей та чинники, що впливають на ефективність їхньої професійної діяльності (Проєкт ЄС «Право-Justice», 2025). Разом з тим реалізація цієї вимоги наштовхується на серйозну методологічну перепону – феномен «закритої спільноти», притаманний елітним юридичним групам.

Судді та інші учасники адміністративного судочинства є типовою «важкодоступною популяцією» у термінології сучасних соціальних наук. Дослідники виокремлюють три взаємопов'язані категорії бар'єрів, що унеможливлюють або суттєво деформують результати традиційного первинного анкетування цих груп (Roach Anleu & Mack, 2023). По-перше, це інституційний бар'єр, зумовлений жорстким контролем з боку «гейткіперів» – голів судів та керівництва адвокатських об'єднань, які заблоковують доступ зовнішніх дослідників або вимагають вилучення «незручних» питань. По-друге, ресурсний бар'єр, пов'язаний із надвисоким робочим навантаженням, що призводить до критично низького відсотка відповідей у самостійно

організованих опитуваннях. По-третє, психологічний бар'єр «упередження соціальної бажаності»: представники правничих еліт, прагнучи відповідати суспільному ідеалу абсолютної компетентності та неупередженості, систематично занижують у відповідях рівень власних труднощів і потреб у навчанні. Сукупність цих чинників призводить до того, що первинне опитування суддів або не дає репрезентативної вибірки, або продукує методологічно скомпрометовані, спотворені дані (Кравчук, 2021).

Для подолання зазначеної методологічної проблеми у пропонованому дослідженні застосовується методологія вторинного аналізу даних (Secondary Data Analysis, SDA). Відповідно до визначення, закріпленого у вітчизняному науковому дискурсі, вторинний аналіз є строгою емпіричною процедурою, що передбачає використання, реконцептуалізацію та статистичну або якісну обробку масивів даних, зібраних іншими дослідниками чи інституціями для цілей, відмінних від поточного дослідницького завдання (Туленков & Волович, 2020). Ця стратегія дозволяє обійти бар'єр обмеженого доступу, забезпечуючи водночас значно вищий рівень відповідності реальним умовам професійної практики порівняно з лабораторними чи анкетними методами, оскільки аналізовані дані генерувалися у природному професійному середовищі фахівців. Панченко Л. та Самовілова Н. обґрунтовують, що в умовах сучасної дослідницької парадигми вторинний аналіз є не лише прийнятною альтернативою первинному збору даних, але й самостійним, науково повноцінним методом, особливо перспективним для аспірантських і дисертаційних досліджень (Panchenko, L., & Samovilova, N., 2020).

Емпіричну базу проведеного мною дослідження складають дані масштабного дослідження «Аналіз практики судді», реалізованого за підтримки міжнародних організацій. Обрана база містить репрезентативну вибірку суддів адміністративних судів України, охоплює показники розвитку когнітивного, емоційно-регулятивного та комунікативно-поведінкового компонентів їхньої професійної діяльності, а також дані про чинники ефективності й джерела

професійного стресу. Методологічна перевага залучення подібних інституційних масивів полягає в тому, що організації-замовники — міжнародні структури з розвиненою дослідницькою інфраструктурою — мають ресурс для правильної рандомізації та методологічного контролю, недоступний окремому науковцю (Kovtun et al., 2024). Крім того, перевикористання вже наявних даних є проявом дослідницької етики: воно мінімізує «турбування» перевантаженої цільової групи черговими опитуваннями, що відповідає міжнародним стандартам наукової відповідальності.

Результати вторинного аналізу відіграють ключову роль у проєктуванні програм БПР на засадах андрагогічної парадигми. Доказовий підхід передбачає, що зміст навчальних програм формується не декларативно, а на підставі об'єктивно верифікованих даних про наявні компетентнісні розриви. Це цілком відповідає андрагогічним принципам, сформульованим Malcolm Knowles: дорослі фахівці з розвиненим Я-концептом потребують проблемно-орієнтованого, практично значущого навчання, яке вони сприймають як релевантне власному досвіду (Tymchuk et al., 2021). Якщо вторинний аналіз засвідчує, наприклад, систематичну напруженість у комунікативно-поведінковому компоненті діяльності суддів під час конфліктних судових засідань, це є доказовим підґрунтям для розроблення спеціалізованого тренінгу з конструктивної взаємодії в суді — а не абстрактного курсу з «загальної комунікації». Таким чином, методологія SDA слугує «мостом» між емпіричною діагностикою реальних потреб і конструюванням адресних, доказових освітніх інтервенцій у системі підвищення кваліфікації правників (Вознюк, 2020; Heuer et al., 2024).

Застосування вторинного аналізу вимагає дотримання жорстких протоколів верифікації надійності та валідності масивів даних. У пропонованому мною дослідженні передбачено процедури тріангуляції: результати вторинного аналізу даних щодо суддів зіставляються з первинними даними, отриманими від адвокатів (n = 30–40) та представників державних органів (n = 15–20) за допомогою

психодіагностичних методик і фокус-груп. Поєднання первинного та вторинного підходів до формування емпіричної бази не лише підвищує загальну валідність дослідження, але й дозволяє здійснити порівняльний аналіз психологічних умов конструктивної взаємодії між усіма ключовими учасниками адміністративного судового процесу. Такий комбінований дизайн відповідає сучасним вимогам до дисертаційних досліджень у галузі педагогічних і психологічних наук.

Таким чином, вторинний аналіз даних інституційних і міжнародних досліджень є інноваційною, науково легітимною та етично виправданою стратегією формування емпіричної бази для вивчення закритих елітних груп. Застосування методології SDA у дослідженні учасників адміністративного судочинства дозволяє подолати бар'єри доступу до важкодоступної групи суддів, отримати репрезентативні дані про реальний стан їхньої професійної діяльності та трансформувати виявлені компетентнісні дефіцити в науково обґрунтований зміст програм безперервного підвищення кваліфікації. Перспективи подальших досліджень убачаються у розробленні диференційованих андрагогічних моделей БПР для кожної з досліджуваних категорій учасників судового процесу з урахуванням специфіки їхніх інституційних ролей і психологічних умов діяльності.

Література

Вознюк, О. В. (2020). Андрагогічні аспекти підготовки компетентних майбутніх педагогів: досвід Польщі, України і світу. *Нові технології навчання,* 99, 182–192.

Кравчук, О. О. (2021). Образ судді в правовій культурі та символічні елементи судової процедури. *Слово Національної школи суддів України,* 3(36), 27–41.

Проєкт ЄС «Право-Justice». (2025). *Аналітичний звіт: Оцінювання ефективності навчання суддів в Україні.* https://www.pravojustice.eu/storage/app/uploads/public/693/1a8/722/6931a87221f36366038120.pdf

Туленков, М. В., & Волович, В. І. (2020). Аналіз вторинний. *Велика українська енциклопедія.* https://vue.gov.ua/Аналіз_вторинний

Heuer, A., Serratos-Sotelo, L., & Motel-Klingebiel, A. (2024). How perception affects participation: The case of adult learning and continued vocational education and training in Europe. *International Journal of Lifelong Education,* 44(1), 17–37. https://doi.org/10.1080/02601370.2024.2398516

Kovtun, O., Paniotto, V., Sakhno, Y., & Dumchev, K. (2024). Size estimation of key populations and 'bridge populations' based on the network scale-up method in Ukraine. *BMC Public Health,* 24, 979. https://doi.org/10.1186/s12889-024-18501-5

Panchenko, L., & Samovilova, N. (2020). Secondary data analysis in educational research: Opportunities for PhD students. *SHS Web of Conferences,* 75, 04005. https://doi.org/10.1051/shsconf/20207504005

Roach Anleu, S., & Mack, K. (2023). Empirical research with judicial officers: The biography of a research project. *Oñati Socio-Legal Series,* 13(S1), S30–S57. https://doi.org/10.35295/osls.iisl/0000-0000-0000-1333

Tymchuk, L., et al. (2021). Andragogy: Theory and practice of adult education development in Ukraine. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala,* 13(2), 185–205. https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/417

Бахтіярова Х.Ш.,

кандидат педагогічних наук, професор кафедри філософії та педагогіки Національного транспортного університету
https://orcid.org/0000-0001-8274-9581

Шевчук Л.О.,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови Національного університету «Києво-Могилянська академія»
https://orcid.org/0000-0001-8113-0509

ВІЗІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

Сфера освіти є динамічним елементом організації суспільства, який реагує на інновації в галузі науки, технологій, соціального життя, вимагаючи внесення до неї змін, спрямованих на підвищення якості підготовки фахівців. В освіті України під впливом процесів інтеграції, цифровізації та інших змін відбувається перегляд різних аспектів практичної підготовки майбутніх фахівців різних галузей знань. Сьогодні серед пріоритетних напрямів освітніх нововведень чільне місце відводиться модернізації професійної (професійно-технічної) освіти. Найголовнішим завданням у цьому процесі є – створити систему професійної освіти і навчання нової якості, здатну задовольнити запити сучасного українського суспільства й

економічного сектора країни, забезпечити соціальну злагоду в суспільстві та економічну безпеку.

У реалізації цієї системи важлива роль відводиться викладачеві, який формує інтелектуальний потенціал суспільства. Це зумовлює необхідність посилення вимог до якості підготовки педагога професійного навчання, здатного оптимізувати процес навчання, бути готовим адаптуватися до сучасних умов навчання, що швидко змінюються, шукати ефективні шляхи їх вирішення. Затребуваність педагогів професійного навчання сьогодні дуже висока, адже заклади професійної передвищої освіти мають запит на фахівців, здатних професійно виконувати педагогічну діяльність, розробляти освітні програми та сучасні технології навчання, готувати робочу еліту для відбудови країни в повоєнні часи. Концептуальні ідеї, мета та завдання вдосконалення системи підготовки педагогів професійного навчання у закладах вищої освіти сформульовані у багатьох документах, зокрема, у редакції нового ключового Закону «Про професійну освіту» (2025), Концепції реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року (2019), та ін.

Однією з актуальних проблем, позначених у Концепції, є також питання практичної підготовки майбутніх фахівців з професійного навчання.

Результати аналізу наукової літератури дали підстави визначити, що питання практичної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання в наукових працях розглядаються переважно в контексті вирішення різноманітних дослідницьких завдань. Досить часто це питання виникало щодо оцінки якості підготовки майбутніх педагогів (Разумовська, 2023; Бахтіярова, Іванушко, 2022; Романова, 2020) та обґрунтування моделі підвищення якості освітніх послуг (Єфремова, 2020), оцінки рівня професійних компетенцій інженерів-педагогів у відповідності до Стандарту вищої освіти за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» (Бендес, 2024), реалізації компетентнісного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців (Романчук, Майборода, 2024), обґрунтування особливостей формування готовності майбутніх інженерів-

педагогів до професійної діяльності в цифровому середовищі (Литвин, 2025), проєктування якісного освітньо-виробничого середовища закладу професійної (професійно-технічної) освіти в умовах дуального навчання (Кулалаєва, Гайдук, 2023), пошуку критеріїв визначення рівня готовності випускника до професійної діяльності (Дудукалова, 2020), також адекватності змісту освітніх програм та індикаторів якості реалізації освітніх програм у закладах вищої освіти, адекватності змісту освітніх програм запитам сфери освіти (Кравченко, 2023; Shevchuk, 2025). Корисними можуть бути матеріали зарубіжних авторів щодо результатів реалізації інтегративних програм (Janiak-Jasińska, 2023), а також оцінки їхньої ефективності (Drakes, Reid, 2018).

Безсумнівний інтерес для розгляду питання змісту практичної підготовки здобувачів освіти вищої школи становить ґрунтовне методологічне дослідження відомих освітян Петренко Л. М. та Заліковської О. О., де автори на підставі ретельного розгляду діючих стандартів вищої освіти обґрунтували важливість особистісно орієнтованого навчання, що забезпечує гуманізацію освітнього процесу, розвиток ключових компетентностей та сприяє індивідуальному розвитку майбутнього фахівця (Петренко, Зеліковська, 2025). Ці та інші розвідки створюють концептуальне підґрунтя для подальших наукових і прикладних розробок у плані якості професійної освіти. Але одним із питань, що в сучасних умовах викликає активний дослідницький інтерес – це орієнтація освітнього вектора у бік практико-орієнтованих моделей навчання.

У практиці роботи закладу професійної освіти виділяють декілька моделей організації освітнього процесу, які спрямовані на інтеграцію технічної і педагогічної компетентностей. Традиційно виокремлюють структурно-функціональну, структурно-динамічну та інтегративну моделі професійної підготовки, які формують цілісну систему професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів та відрізняються спрямованістю на реалізацію освітньої програми. Разом з цим, кожна модель навчання має власні концептуальні особливості та відіграє певну роль у формуванні професійної компетентності майбутнього педагога.

Мета дослідження полягає у порівнянні структурних компонентів, що є вагомими для кожної моделі, і на цій підставі визначити домінантну модель навчання, яка найбільш відповідає сучасним вимогам підготовки майбутніх інженерів-педагогів. Це зумовило необхідність розгляду підходів до моделювання практичної підготовки майбутніх педагогів та визначенні оптимальної моделі на основі наявного досвіду та аналізу освітніх характеристик кожної моделі. Для порівняння нами виділено три інваріантні компоненти: цільовий, процесуально-діяльнісний та результативний (рис. 1).

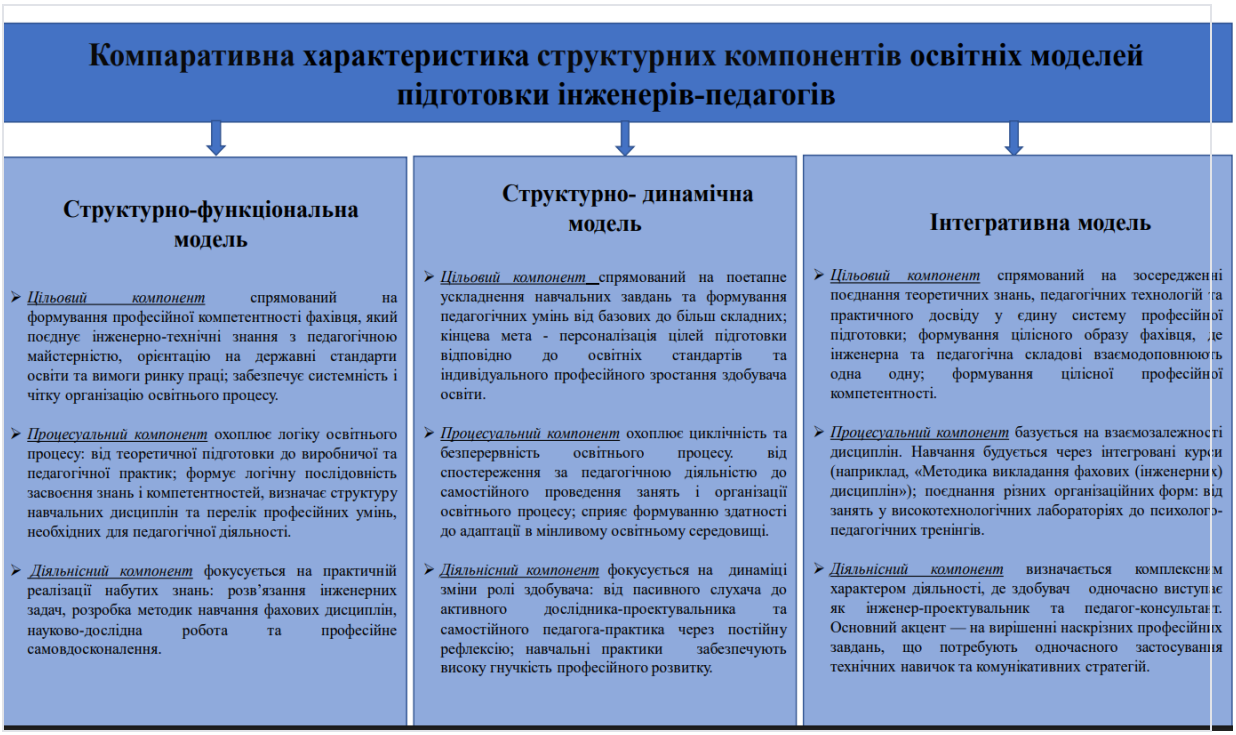


Рис. 1. Компаративна характеристика структурних компонентів освітніх моделей підготовки інженерів-педагогів

По-перше, цих аспектів дотримується більшість дослідників, використовуючи різну термінологію. По-друге, зазначений набір відображає поетапність наскрізної підготовки, спрямованої на розвиток професійної компетентності майбутніх педагогів. По-третє, цих аспектів дотримується більшість дослідників, використовуючи різну термінологію.

Таким чином, результати компаративного аналізу трьох найбільш розповсюджених та взаємопов'язаних моделей: структурно-функціональної, структурно-динамічної

та інтегративної дозволив виявити спільність характеристик різних моделей, орієнтованих на розвиток професійної компетентності здобувачів освіти, дослідити шляхи досягнення цілей підготовки та оцінити готовність майбутнього педагога до професійної діяльності. Результати контент аналізу виявили певні розбіжності: якщо структурно-функціональна модель забезпечує базовий «каркас» і порядок навчання, а структурно-динамічна – його адаптивність до змін, то саме інтегративна модель є найбільш досконалою для сучасних вимог. На відміну від інших моделей, де інженерна та педагогічна підготовка часто йдуть паралельними курсами, інтегративна модель забезпечує їхнє органічне злиття. Це формує не просто «інженера, який вміє вчити», а фахівця з цілісним професійним мисленням. Попри те, що вона є більш складною в організаційному управлінні та вимагає постійної взаємодії закладу освіти з підприємствами й іншими соціальними партнерами, саме цей підхід забезпечує підготовку фахівця, здатного ефективно виконувати педагогічні функції.

Отже, інтегративна модель виступає як найбільш ефективна стратегія, оскільки вона не просто структурує процес чи додає йому динаміки, а трансформує саму сутність професійної підготовки, забезпечуючи формування універсального фахівця-інноватора.

Література

Бахтіярова, Х., & Романова, Г. (2020). Дидактичне проєктування як умова професійного розвитку майбутнього інженера-педагога. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка»*, *2*(12), 5–9. https://doi.org/10.17721/2415-3699.2020.12.01

Бендес, В. В. (2024). Аналіз фахових педагогічних компетентностей інженерів-педагогів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти, 82*, 76–84. https://doi.org/10.32820/2074-8922--82-76-84

Дрейк, С. М., & Рейд, Дж. (2018). Integrated curriculum as an effective way to teach 21st century capabilities. *Asia Pacific Journal of Educational Research, 1*(1), 31–50. https://doi.org/10.30777/APJER.2018.1.1.03

Дудукалова, О. С. (2020). Модель формування готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, VIII*(88).

Єфремова, О. (2020). Модель підвищення якості підготовки майбутніх інженерів-педагогів. *Професійна педагогіка, 2*(21), 60–67. https://doi.org/10.32835/2707-3092.2020.21.60-67

Janiak-Jasińska, A. (2023). Kompetencje badawcze w kształceniu przyszłych nauczycieli – projektowanie programów studiów przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela. *Kwartalnik Pedagogiczny, 268*(2), 29–39. https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2023-2.2

Кравченко, О. (2023). Індикатори якості реалізації освітніх програм у закладах вищої освіти. *Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство», 16*, 66–76. https://doi.org/10.31874/2520-6702-2023-16-66-76

Кулалаєва, Н., & Гайдук, О. (2023). Проєктування якісного освітньо-виробничого середовища закладу професійної (професійно-технічної) освіти в умовах дуального навчання. *Професійна педагогіка*, 107–119. https://doi.org/10.32835/2707-3092.107-119

Литвин, О. В. (2025). Особливості формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності в цифровому середовищі. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука*. https://doi.org/10.32782/3041-2021/-2-14

Петренко, Л. М., & Зеліковська, О. О. (2025). Особистісно орієнтоване викладання як вектор трансформації психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти. https://doi.org/10.32987/2617-8532-2025-4-96-112

Верховна Рада України. (2025, 21 серпня). *Про професійну освіту: Закон України № 4574-IX*. Retrieved March 4, 2026, from https://zakon.rada.gov.ua/go/4574-20

Кабінет Міністрів України. (2019, 12 червня). *Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року: Розпорядження № 419-р*. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/419-2019-%D1%80

Разумовська, Н. (2023). Підготовка майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності у процесі навчання у закладах вищої освіти. *Scientific Collection «InterConf», 181*, 173–179. https://archive.interconf.center/index.php/conferenceproceeding/article/view/4880

Романчук, Н., & Майборода, О. (2024). Тенденції реалізації компетентнісного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх інженерів: Науково-дослідний вимір. *Нові технології навчання, 98*. https://doi.org/10.52256/2710-3560.98.2024.98.22

Бахтіярова, Х., & Іванушко, О. (2022). Інженерна педагогіка як теоретико-методологічна основа підготовки майбутніх педагогів професійного навчання. *Професійна педагогіка, 1*(24), 145–152. https://doi.org/10.32835/2707-3092.2022.24.145-152

Shevchuk, L. O., Tupchenko, V. V., & Pasichnyk, M. V. (2025). Advancements in online language instruction technologies within higher vocational education. *Problems of Engineering Pedagogic Education, 84*, 343–350. https://doi.org/10.26565/2074-8922-2025-84-3

Бельченко В. П.,
спеціаліст вищої категорії, викладач–методист
Київського професійно-педагогічного фахового
коледжу імені Антона Макаренка
https://orcid.org/0009-0001-8597-8467

ЗАСОБИ ДІАГНОСТИКИ РІВНЯ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

Сучасні соціально-економічні та політичні зміни в державі стали передумовою реформування національної системи освіти. Основною соціальною вимогою суспільства є якісна освіта. Усі функції, які виконує педагогічний моніторинг як частина педагогічної діяльності, підпорядковані підвищенню якості навчання і виховання, забезпеченню наукового підходу до управління навчальною та виховною діяльністю студентів, підвищенню якості освіти в цілому.

Необхідність докорінного вдосконалення підготовки фахівців на основі практичної спрямованості кваліфікаційних вимог з урахуванням кон'юнктури ринку праці та світового досвіду, обумовлює необхідність переходу до ступеневої системи освіти, що базується на суб'єктно-діяльнісному підході щодо встановлення цілей та змісту освіти і професійної підготовки для кожного освітнього або освітньо-кваліфікаційного рівня. Основним цілеформуючим нормативним документом при проектуванні такої системи освіти є ОПП, яка поряд з найменуванням спеціальності, призначенням фахівця, номенклатурою первинних посад, переліком засобів та результатів діяльності і т.ін., визначає спрямованість і морально-ділові якості фахівця, вимоги до його підготовки через перелік умінь певного виду і рівня сформованості. Сукупність видів професійної діяльності фахівця, конкретизованих через професійні задачі діяльності, дозволяє сформулювати вимоги до змісту та форм кваліфікаційних випробувань, які мають на меті визначення рівня теоретичної та практичної підготовки випускника до наступної професійної діяльності, передбаченої освітньо-професійними програмами (ОПП) підготовки (Волинський національний університет імені Лесі Українки, n.d.).

Враховуючи різноманітність видів діяльності фахівця, яка може бути визначена саме через ОПП, логічно встановити, що найбільш адекватною формою кваліфікаційних випробувань, яка б об'єктивно і надійно визначала рівень освітньої та професійної підготовки випускників навчальних закладів, стає кваліфікаційний іспит зі спеціальності, що передбачує виконання певних атестаційних кваліфікаційних завдань.

Такими завданнями можуть бути насамперед професійні задачі, що моделюють реальні ситуації, з якими може зустрітися випускник у практичній діяльності. З іншого боку, педагогічна система ступеневої підготовки фахівців, що розробляється, передбачає необхідність ефективного внутрішньо-вузівського педагогічного контролю. Окремі існуючі елементи такої системи являють собою еклектичне поєднання об'єктивного і суб'єктивного, ручної праці та комп'ютерних технологій і не відповідають сучасним вимогам.

Саме тому, систему освіти не вдалося зберегти від багатьох негативних явищ, як то - протекціонізм при прийомі до закладів освіти, суб'єктивізм в оцінюванні знань, тощо. Усунення вказаного можливо тільки через наукову організацію процесу навчання, яка базується на наступному:

- оволодіння усіма учасниками процесу навчання сучасними технологіями педагогічного і кваліфікаційного контролю;

- усвідомлення того, що головною ланкою педагогічної системи є суб'єкт навчання, і саме навчання на всіх його етапах повинно супроводжуватися потужним методичним шлейфом у вигляді професійних задач і завдань.

Доцільно звернути увагу на зв'язок внутрішньо-технічного педагогічного контролю з єдиною галузевою системою атестації та ліцензування фахівців. В цій системі внутрішньо-технічний педагогічний контроль необхідно розглядати як головну ланку, що забезпечує неперервність процесу виховання, освіти та професійної підготовки. Зволікання із розробкою такої системи контролю може повернутися як проти навчальних закладів (тих хто навчає), де вона вже була втілена, так і проти галузевих контролюючих органів, оскільки як ті, так і інші можуть виявитися непідготовленими до стандартизованих кваліфікаційних іспитів, які вже давно використовуються у світовій практиці.

Засоби діагностики рівня якості освітньо-професійної підготовки фахівців базуються на використанні технології стандартизованого тестового контролю, яка являє собою замкнутий цикл, що включає такі технологічні етапи:

- створення системи базових тестових завдань;
- конструювання тесту;
- проведення тестового іспиту;
- психометричний аналіз тесту та тестових завдань.

Інформаційна база, на підставі якої формується комплекс засобів об'єктивного контролю ступеню досягнення цілей освітньо-професійної підготовки фахівця, створюється шляхом структурної декомпозиції змістовних модулів, що наведені в ОПП та надана у вигляді системи навчальних елементів (тем), з яких складаються відповідні змістовні модулі, що наведені у освітньо-професійній програмі підготовки фахівця. В основі конструювання тесту об'єктивного контролю рівня освітньо-професійної підготовки фахівців лежить структура системи базових тестових завдань, що відповідає системі навчальних елементів. Форма подання текстових або графічних тестових завдань повинна задовольняти певним рекомендаціям діагностів (*Сутність і функції педагогічної діяльності*, n.d.):

- тестові завдання однакової форми мають супроводжуватись однією інструкцією з їх виконання. При зміні форми тестових завдань формується відповідна нова інструкція.
- текст інструкції повинен відрізнятися від основного тексту (іншим шрифтом або активним кольором);
- тестові завдання нумеруються арабськими цифрами, нумерація тестових завдань різної форми наскрізна;
- запитальна частина тестового завдання формулюється, як правило, у стверджувальній формі стисло, чітко, без подвійного тлумачення;
- запитальна частина тестового завдання виділяється великими літерами або ак- тивним кольором;
- запитальна частина тестових завдань та можливі відповіді не відокремлюються будь-яким знаком;
- відповіді розташовуються під запитальною частиною симетрично;
- якщо відповідь передбачає певну процедуру обчислювання, то остання повинна бути простою, без необхідності застосування складових технічних засобів.

Тест має включати кількість тестових завдань, що є достатньою для забезпечення відповідної точності методу вимірювання. Ця характеристика має назву довжина тесту. Технологія проведення тестового семінару (іспиту) передбачає існування певної організаційної структури, яка забезпечує дотримання певних правил проведення тестових іспитів (Курлянд, 2012):

- уніфікація умов проведення вимірювань;
- інформаційна та психологічна підготовка студентів до тестового семінару (іспиту);
- дотримання правил секретності при розмноженні тестових брошур, їх зберігання та використання;
- уніфікація умов та методик обробки результатів тестування та форм їхнього подання;
- тест має проходити стандартизацію за результатами тестувань.

Існують слідуючі складові якості тестових завдань: 1) інтелектуальна; 2) статистична; 3) психологічна; 4) дисциплінарно-організаційна.

Інтелектуальна складова якості тестових завдань передбачає повноту охоплення усіх положень навчального курсу, відсутність помилок (механічних,логічних) у формуваннях запитань та відповідей, формулювання запитань для всіх рівнів освоєння дисципліни (володіння термінологією, розуміння законів, вирішення задач з усним обчислюванням тощо), ставлення запитань у відповідності до лекційного матеріалу, перед запровадженням тестів у використання провести їх апробацію.

ЛІТЕРАТУРА:

Волинський національний університет імені Лесі Українки. (n.d.). *Професійна підготовка сучасного педагога: Проблеми і орієнтири.* Retrieved February 14, 2024, from https://vnu.edu.ua/uk/articles/profesiyna-pidgotovkasuchasnogo-uchitelya-problemi-i-oriientiri

Курлянд, З. Н. (2012). *Теорія і методика професійної освіти: Навчальний посібник.* Знання.

Сутність і функції педагогічної діяльності. (n.d.). Retrieved February 18, 2024, from https://vseosvita.ua/library/embed/010094ot-a379.docx.html

Бєлоуськo А. М.,
спеціаліст вищої категорії, викладач – методист Київського професійно-педагогічного фахового коледжу імені Антона Макаренка
https://orcid.org/0009-0002-7711-2476

ДИДАКТИЧНЕ ПРОЄКТУВАННЯ ЯК НАПРЯМ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

Проблематика психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання на всіх етапах розвитку інженерно-педагогічної освіти і донині залишається досить актуальною. Постійно здійснюються пошуки оптимальних педагогічних умов, які забезпечать ефективне функціонування системи психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання на практиці (Авєршин, 2011). Ці пошуки обумовлені змінами в парадигмі педагогічної освіти (Ніколаєнко, 2012) та концептуальними положеннями у сфері інженерно-педагогічної освіти (Дем'яненко, 2006, с. 11), спектром спеціалізацій (профілів) спеціальності А5 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» (Міністерство освіти і науки України, 2025), термінологією в галузі (Бендера, 2009) тощо. Суттєві зміни в професійній освіті передбачають перехід до нової особистісно-орієнтованої освітньої парадигми, в центрі якої знаходиться майбутній фахівець, який не просто засвоює певну сукупність знань, а пізнає істину. При цьому педагог і здобувачі є рівноправними суб'єктами освітнього процесу.

Мета освітнього процесу у професійній освіті полягає у підготовці конкурентоспроможного професійно мобільного фахівця, який відповідає вимогам ринку праці. Таким чином, рівень професійної компетентності педагога професійного навчання має оптимально відповідати як інтересам особистості, так і кадровим потребам промисловості (Курлянд, 2012, с. 12–13). Процес формування змісту психолого-педагогічної підготовки педагога професійного навчання відбувається відповідно до оновлених державних стандартів професійної освіти на засадах компетентнісного підходу.

Аналіз наукових досліджень свідчить, що проводилося всебічне вивчення проблеми професійної підготовки педагогів у контексті професійного навчання в умовах сучасної безперервної освіти. Це дослідження підкреслило значущість створення оптимальних умов навчання для забезпечення ефективного функціонування системи психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання в сучасних умовах. Особлива увага була приділена аналізу змін у парадигмі педагогічної освіти та концептуальних змін у сфері інженерно-педагогічної освіти, різноманіттю спеціалізацій у галузі професійної освіти та їх впливу на професійну підготовку майбутніх фахівців.

Як зазначає Д. Малазонія основним завданням професійно-педагогічної підготовки здобувачів є здобуття теоретичних знань у галузі педагогіки, розвиток практичних умінь і навичок для роботи в освіті, а також формування необхідних особистісних якостей для успішної співпраці зі здобувачами (Міністерство освіти і науки України, 2025). Основні компоненти педагогічної підготовки включають опанування теоретичних дисциплін педагогічного циклу, професійні курси та педагогічну практику. В противагу даній науковій думці хочемо зазначити, що на наше переконання знання теоретичних дисциплін педагогічного циклу не забезпечать якості підготовки щодо вирішення всіх функцій освітньої діяльності майбутнього педагога професійного навчання, оскільки відсутність складової «Методика професійного навчання: дидактичне проектування» дасть можливість систематизувати знання психолого-педагогічного циклу підготовки та уможливить розуміння здобувачів освіти щодо логіки здійснення освітньо-виробничої діяльності в закладах професійної (професійно-технічної) освіти.

Ці аспекти пов’язані з пошуком оптимальних шляхів вирішення навчальних завдань. Однак важливою складовою дидактичного проєктування є не лише досягнення поставлених цілей, а й попередження можливих конфліктних ситуацій. З цією метою до загальної структури педагогічної діяльності додаються такі компоненти, як гностичний і проєктувальний та між предметні зв’язки з дисциплінами «Основи педагогічної

майстерності», «МПН: Основні технології навчання», «Основи інженерно-педагогічної творчості», «Креативні технології навчання». Для успішного виконання цих функціональних аспектів педагогічної діяльності необхідні відповідні здібності, які виявляються у вміннях педагога.

Конструктивна діяльність може бути представлена як конструктивно-змістовна (відбір і композиція навчального матеріалу, планування і побудова педагогічного процесу), конструктивно-оперативна (планування своїх дій і дій здобувачів) і конструктивно-матеріальна (проектування навчально матеріальної бази педагогічного процесу). Організаторська діяльність передбачає виконання системи дій, спрямованих на включення здобувачів освіти у різні види діяльності, створення колективу і організацію спільної діяльності; комунікативна діяльність спрямована на встановлення педагогічно доцільних відносин педагога зі здобувачами освіти, іншими педагогами, представниками громадськості; гностична і проектувальна діяльність передбачає прогнозування, проєктування, передбачення варіантів майбутньої діяльності і спілкування на основі наукового, теоретичного осмислення кожного педагогічного явища.

Розглядається структура педагогічної діяль ності через її функції: інформаційна, розвивальна, орієнтаційна, мобілізаційна, дослідницька (*Сутність і функції педагогічної діяльності*, n.d.). Основний акцент зроблений на інформаційній функції, як ключовій та складовій освітнього процесу. Її сутність полягає у вмілому володінні навчальним матеріалом, методами й прийомами його викладання, а також умінням вести усне мовлення, забезпечувати зворотний зв’язок та коригувати знання здобувачів. Розвивальна педагогічна діяльність сприяє комплексному розвитку особистості через поєднання навчання, виховання і розвитку, а також керує перцептивними, розумовими, емоційними, вольовими та іншими аспектами активності здобувачів.

Включення інтегрованих курсів психолого-педагогічних дисциплін у навчальні плани є стратегічним кроком для формування професійних якостей майбутнього педагога. Це дозволяє систематизувати знання, розвивати професійну свідомість та стимулювати особистісний розвиток.

Важливо, щоб педагоги вміли будувати взаємодію зі здобувачами освіти, адаптувати навчання до специфіки закладу вищої та фахової передвищої освіти та готувати майбутніх педагогів до професійної реальності. Індивідуалізація педагогічної підготовки, застосування проєктних технологій та стимулювання творчого підходу сприяють формуванню самостійних та ініціативних особистостей, готових до викликів сучасного освітнього середовища. Таким чином, педагогічна освіта не лише відповідає потребам розвитку сучасного суспільства, але і є ключовим чинником його трансформації, готуючи майбутніх педагогів до творчого та висококваліфікованого, педагогічного шляху.

Література

Авєршин, А. О. (2011). Становлення психолого-педагогічної компетентності здобувачів інженерно-педагогічної вищої освіти. *Педагогічні науки: Збірник наукових праць, 57*, 220–223.

Бендера, І. М. (2009). Інженерно-педагогічна освіта – термінологічний аспект. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти: Збірник наукових праць, 24–25*, 70–77.

Дем'яненко, Н. М. (2006). Педагогічна парадигма вищої освіти України: Генеза й еволюція. *Філософія освіти, 2*(4), 256–265.

Верховна Рада України. (2011, 11 лютого). *Концепція Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011–2015 роки: Закон України № 1315*. Retrieved February 12, 2024, from http://osvita.ua/legislation/proftech/8836

Курлянд, З. Н. (2012). *Теорія і методика професійної освіти: Навчальний посібник*. Знання.

Курок, В. П., & Воїтелєва, Г. О. (2018). *Наукові дослідження в підготовці майбутніх педагогів трудового навчання та технологій: Навчальний посібник*.

Міністерство освіти і науки України. (2025, 12 лютого). *Про затвердження Переліку спеціалізацій спеціальностей А5 Професійна освіта (за спеціалізаціями): Наказ № 192*. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0322-25#Text

Ніколаєнко, С. М. (2012). Особливості когнітивного компоненту в психологічній структурі сугестивного впливу педагога. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки, 39*, 155–161. Retrieved February 6, 2024, from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_012_2012_39_25

Сутність і функції педагогічної діяльності. (n.d.). Retrieved February 18, 2024, from https://vseosvita.ua/library/embed/010094ot-a379.docx.html

Білоус О. І.,
молодший науковий співробітник відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
http://orcid.org/0000-0002-6915-1160

«М'ЯКІ» НАВИЧКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК СКЛАДОВА ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Сучасний етап розвитку освіти характеризується підвищенням вимог до рівня компетентності педагогів, зокрема вчителів початкової школи. Поряд із фаховими знаннями та методичними вміннями важливого значення набувають так звані ***«м'які» навички***.

«М'які» (соціально-комунікативні) ***навички***, іноді «гнучкі» (від англ. *soft skills*) – комплекс неспеціалізованих, надпрофесійних навичок, які відповідають за успішну участь у робочому процесі, високу продуктивність і, на відміну від спеціалізованих навичок, не пов'язані з конкретною сферою діяльності (Dictionary.com).

Розвинені «м'які» навички педагога забезпечують ефективну взаємодію, сприяють формуванню позитивного психологічного клімату в класі та підвищують результативність освітнього процесу. У цьому контексті «м'які» навички виступають вагомою складовою психологічної культури вчителя початкової школи.

Барчій М. зазначає, що «важливе значення в психологічній культурі особистості вчителя відводиться педагогічним здібностям і особистісним якостям, які здатні забезпечити досягнення високих результатів у навчально-виховній діяльності, в стосунках та спілкуванні з дітьми. Сучасні дослідження І. А. Зязюна, О. В. Проскури, В. А. Семиченко, В. В. Рибалки, Г. О. Балла, Е. О. Помиткіна та ін. дозволяють визначити поняття психологічної культури, як цілісне, системне утворення у структурі особистості, яке є невід'ємним від особистісного і професійного розвитку» (Barchiy, 2016).

На думку Зобенько Н., «психологічна культура вчителя початкової школи охоплює систему знань, умінь, цінностей і

особистісних якостей, що забезпечують ефективну педагогічну взаємодію та сприяють гармонійному розвитку учнів. Вона є важливим чинником успішності навчально-виховного процесу» (Зобенько, 2019).

Москальова А. у технології розвитку психологічної культури окреслює ряд проблем, серед яких знаходимо суголосні з розвитком «м'яких» навичок, а саме: набуття комунікативних умінь та навичок на основі поглибленого розуміння психології – власної та інших; формування потреб в оптимізації процесу самовивчення, самооцінки, самосприймання (інтроспекції, рефлексії); корекція власного характеру, поведінки, згідно з цінностями та метою життєвої програми; здатність приймати морально виважені самостійні рішення у складних ситуаціях; самоуправління на основі поточної життєдіяльності; стратегічне життєве самовизначення (Москальова, 2019).

Особливої актуальності розвиток *soft skills* набуває в роботі з учнями початкової школи, оскільки в цьому віці діти потребують емоційної підтримки, уваги та розуміння з боку педагога. Учитель, який володіє розвиненими «м'якими» навичками, здатний краще налагоджувати контакт із дітьми, сприяти формуванню довіри, мотивувати їх до навчання та підтримувати позитивну самооцінку, створювати сприятливі умови для навчання та розвитку особистості дитини.

Як нагальні й такі, що потребують розвитку, нами визначено навички вчителя початкової школи: *комунікативність, критичне мислення, емоційний інтелект, адаптивність і стресостійкість*.

Діяльність сучасного педагога вимагає розвиненої *комунікативної* компетентності, яка включає в себе вміння ефективно взаємодіяти за допомогою емоційного, позитивно забарвленого мовлення; налагодження зорового контакту; неупередженості та відкритості.

Наявність *критичного мислення* дозволяє вчителю об'єктивно аналізувати інформацію, самостійно ухвалювати раціональні рішення, позбуватися стереотипного мислення та упередженого ставлення.

Розвинений *емоційний інтелект* педагога сприяє розумінню власних емоцій та емоцій учнів, емпатії,

формуванню здорових стосунків у закладі освіти, позитивному мисленню та відкритості до змін.

Адаптивність є найважливішою навичкою у сучасному світі, що дозволяє не лише виживати, а й успішно функціонувати в умовах невизначеності.

Піддячий В. стверджує, що «під дією об'єктивних і суб'єктивних факторів педагоги змушені адаптуватися до змін середовища свого життя і праці. Як наслідок збільшуються затрати енергії на опанування нових видів діяльності» (Піддячий, 2022).

Високий рівень *стресостійкості* вчителя початкової школи дозволяє витримувати значні емоційні, інтелектуальні та фізичні навантаження, що сприяє збереженню раціонального мислення, працездатності та ментального здоров'я.

Отже, «становлення психологічної культури педагога – складний і довготривалий процес, який потребує великих зусиль з боку самого вчителя, так як психологічна культура є не одиничним утворенням, а комплексною структурою, яка охоплює всі рівні та сторони особистості, зачіпає всі сфери життя і є необхідною передумовою для ефективного і досконалого виконання професійних обов'язків» (Barchiy, 2016).

Невід'ємною складовою психологічної культури вчителя початкової школи є «м'які» навички. Високий рівень їх розвитку сприяє кращому розумінню потреб та індивідуальних особливостей дітей молодшого шкільного віку, підтримці мотивації учнів до навчання та створенню умов для всебічного розвитку особистості. Тому розвиток «м'яких» навичок має бути важливою складовою професійної підготовки й подальшого професійного розвитку вчителя початкової школи.

Ефективними засобами розвитку *soft skills* є тренінги, інтерактивні методи навчання, групові проєкти, педагогічна практика, а також рефлексивна діяльність, що сприяє усвідомленню власного педагогічного досвіду та вдосконаленню професійної компетентності.

Саме тому дослідження ролі «м'яких» навичок як складової психологічної культури вчителя початкової школи стає актуальним і вагомим для сучасної педагогічної науки та практики.

Література

Зобенько, Н. А. (2019). Актуальні питання психологічної підготовки вчителя початкової школи до професійної діяльності. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки», (18). https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/3169.

Москальова, А. С. (2019). Особливості формування психологічної культури педагогічних, науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти / керівників і працівників інклюзивно-ресурсних центрів, Київ, 70 с.

Піддячий, В. (2022). Адаптація педагогів до зміни умов професійної діяльності та копінг-стратегії. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи, 21(1), 84-96. https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.84-96.

Mahdalyna S. Barchiy (2016). To the problem of formation psychological culture of a teacher. Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology", 2(2), 227-230.

Soft Skills. URL: https://www.dictionary.com/browse/soft-skills

Бойчук І. І.,

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри музики Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

https://orcid.org/0000-0002-2843-4463

ІННОВАЦІЙНІ ПРАКТИКИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ УНІВЕРСИТЕТУ: СИНЕРГІЯ ТЕХНОЛОГІЙ

В умовах активного реформування системи освіти в Україні та глобалізації світового інформаційного простору на перший план виступають оновлені завдання Нової української школи (НУШ). Вони спрямовані на формування всебічно розвиненої, творчої особистості, здатної критично мислити, робити самостійний вибір та активно співпрацювати. Виконання цих завдань неможливе без створення інноваційного освітнього середовища педагога.

Аналіз наукової літератури свідчить, що ключовим трендом сучасної дидактики є *синергія технологій* – інтеграція передових педагогічних методик із новітніми цифровими інструментами.

Фундаментом для розуміння синергії технологій в освіті є праці західних науковців, які досліджують взаємодію технологій, педагогіки та предметного змісту. Представляючи

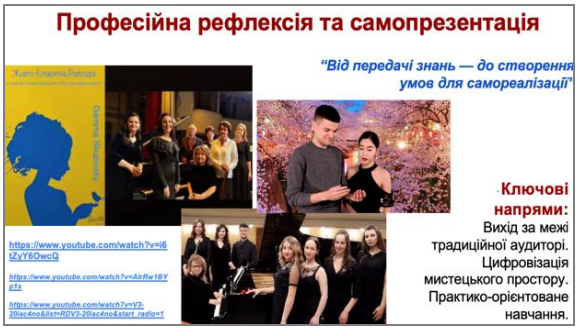
педагогічну модель TPACK, дослідники (M. Mishra, M. Koehler, 2008) доводять, що ефективне інноваційне середовище виникає лише на перетині трьох складових: технологічних знань, педагогічних знань та змістовних.

Розробник моделі SAMR (Puentadura, 2012) у своїх розвідках описує рівні впровадження технологій: від простої заміни (Substitution) до повного перетворення (Redefinition) освітнього процесу, де цифрові інструменти дозволяють створювати нові педагогічні завдання, неможливі раніше.

Сучасна парадигма вищої освіти передбачає перехід від репродуктивної передачі інформації до формування інноваційного середовища, що сприяє творчій самореалізації майбутнього фахівця-педагога. Дієвим механізмом реалізації цього завдання є технологія проєктного навчання, яка зумовлює перехід від теоретичного засвоєння матеріалу до набуття практичного досвіду. Використання зазначеного підходу сприяє подоланню просторових обмежень традиційної аудиторії та забезпечує ефективну інтеграцію мистецького компонента в цифровий вимір.

З огляду на це, стратегічними векторами реалізації освітніх компонентів психолого-педагогічного спрямування (на базі кафедри музики Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича) виступають:

- *формування навичок професійної рефлексії та ефективної самопрезентації;*



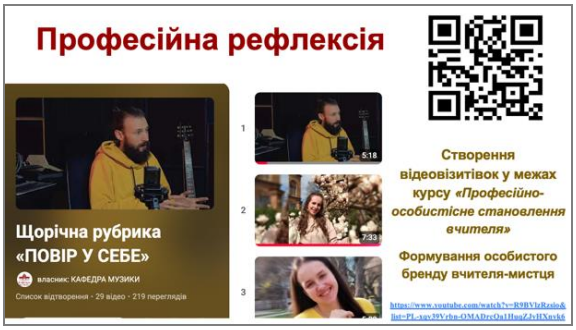


Рис. 1. Мистецько-навчальний проєкт «Повір у себе» https://www.youtube.com/watch?v=R9BVlzRzsio&list=PL-xqv39Vrbn-OMADrcQa1HuqZJyHXnyk6

Важливою складовою опанування освітнього компонента «Професійно-особистісне становлення вчителя музичного мистецтва» є впровадження щорічної ініціативи «Повір у себе», мета якої полягає у створенні студентами професійно орієнтованих відеовізитівок. Подальша публічна презентація кращих творчих проєктів на медіаплатформі YouTube (на базі каналу кафедри музики) слугує дієвим механізмом мотивації здобувачів. Зазначений підхід сприяє ранньому моделюванню професійного іміджу та закладає основи для формування особистого бренду сучасного педагога-музиканта безпосередньо в процесі здобуття вищої освіти.

- синергія аудіального та візуального контенту;

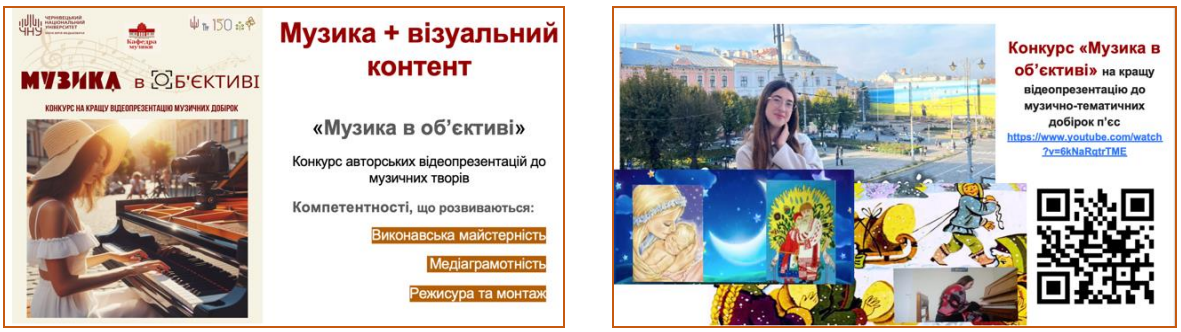


Рис. 2. Конкурс на кращий мистецький відеопроєкт «Музика в об'єктиві». Григорець О. https://www.youtube.com/watch?v=6kNaRqtrTME

У межах фахової підготовки здобувачів вищої освіти з музично-інструментальних дисциплін впроваджено практику проведення конкурсу відеопрезентацій «Музика в об'єктиві». Зазначений проєкт ґрунтується на принципах інтеграції музичного мистецтва та візуального контенту. Відповідно до умов завдання, студенти здійснюють розробку авторських відеопроєктів, що супроводжують тематичні добірки музичних творів. Застосування цієї технології забезпечує комплексний підхід до навчання: окрім удосконалення виконавської майстерності, відбувається активне формування навичок медіаграмотності, основ режисури та відеомонтажу, що є невіддільною складовою професіограми сучасного педагога.

- актуалізація колективної творчості як дієвого механізму формування соціальної відповідальності.

Рис. 3. Колективна імпровізація «Колискова для янголів» https://www.youtube.com/watch?v=pDst3Fi-t6c

Значущим результатом впровадження інноваційних практик став творчий проєкт «Колискова для янголів», концепція якого зародилася як колективна імпровізація в межах вивчення дисципліни «Музична терапія». Процес реалізації ініціативи передбачав комплексну діяльність: добір музичного матеріалу, інструментальне та вокальне аранжування, а також інтеграцію образотворчого мистецтва (через залучення простору художньої галереї). Завдяки ефективній диференціації завдань кожен здобувач зміг реалізувати власний творчий потенціал у виконавській (вокал, гра на музичних інструментах) або технічній (відеомонтаж) площині. Базовою технологією виступила мистецька співпраця (Art Collaboration), що забезпечила високий рівень командної синергії та сприяла створенню відеофільму, який органічно поєднує аудіальний, вербальний та візуальний компоненти.

Цінність проєктного методу дає можливість для майбутніх вчителів музичного мистецтва бути готовим до дистанційної освіти, тобто вміти створювати якісний навчальний контент (відеоуроки, методичні ролики); розвиває емпатію та уяву – це глибоке занурення в характер твору через пошук відповідних візуальних метафор; адаптивність – здатність презентувати класичне мистецтво мовою, зрозумілою сучасному поколінню

«візуалів». Проєкт доводить, що освітній процес може бути потужним інструментом патріотичного виховання та проживання складних суспільних викликів через мистецтво.

Підсумовуючи, зазначимо, що інтеграція інноваційних освітніх практик (зокрема проєктного навчання) виступає дієвим інструментом підготовки конкурентоспроможного фахівця – професійно мобільного, креативного, з високим рівнем цифрової компетентності та розвиненою громадянською свідомістю. Застосування проєктних технологій забезпечує трансформацію репродуктивної моделі навчання (пасивного накопичення знань) у продуктивну діяльність, спрямовану на створення соціокультурно значущого продукту. Відповідно, стратегічною метою освітнього процесу стає фахова підготовка не просто репродуктивного педагога-виконавця, а сучасного музиканта-інноватора.

Література

Мистецько-навчальний проєкт «Повір у себе». https://music.chnu.edu.ua/diialnist/osvitno-mystetski-proekty/mystetsko-navchalnyi-proiekt-povir-u-sebe/

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2008). Introducing Technological Pedagogical Content Knowledge. In AACTE Committee on Innovation and Technology (Eds.), Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators (pp. 3-29). New York: Routledge. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1565931

Puentedura, R. R. (2012). Building upon SAMR. *Retrieved May*, *6*, 2014. https://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2012/09/03/BuildingUponSAMR.pdf (дата звернення (09.04.2026)

Брейда Н. А.,
спеціаліст вищої категорії, викладач – методист
Київського професійно-педагогічного фахового коледжу
імені Антона Макаренка
https://orcid.org/0009-0004-6971-7322

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК УМОВА ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Цифровізація вважається ключовим чинником розвитку політичних, економічних, соціальних, культурних відносин і розглядається не просто як 82 «впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій» в освітній процес (Арешонков, 2020, с. 1), а як докорінна зміна підходів до адміністрування освітнього процесу, до застосування інноваційних технологій та інтерактивних методик викладання навчального матеріалу, до системи управління якістю освіти, наукової діяльності, розвитку особистості в освітньому середовищі. Як справедливо зазначає С.О. Карплюк, цифровізація сприяє спрощенню навчального процесу, що дозволяє зробити його більш гнучким, адаптованим до реалій сьогодення і, як наслідок – забезпечити належну підготовку конкурентноспроможних фахівців (Карплюк, 2019, с. 191). Водночас, цифровізація освіти, якщо розглядати її не лише як технологічний процес, а як парадигмальний феномен, містить, окрім очевидних переваг, і потенційні ризики, які підлягають детальному аналізу.

В останні роки проблеми цифровізації освіти вже ставали об’єктом наукових досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних авторів. Так, в роботах українських дослідників розроблено концепції єдиного інформаційного простору (Гужва, 2019), проаналізовано найкращі світові практики створення цифрового університетського кампусу (Буйницька, Варченко-Троценко, & Грицеляк, 2020), визначено критерії та індикатори готовності вищих навчальних закладів до цифрових трансформацій (Барна, & Кузьмінська, 2020), здійснено спроби вивчення впливу цифровізації на

соціокультурні процеси в суспільстві (Куйбіда, Карпенко, & Наместнік, 2018) тощо. У наукових розвідках зарубіжних дослідників фокус уваги зосереджено на аналізі різноманітних аспектів онлайн освіти (e-learning) (Генсерук, & Мартинюк, 2019, с. 1), а також на співставленні традиційного та онлайн навчання (Міхровська, 2021) та ін. Основна ідея, положення, висновки дослідження. Під цифровізацією розуміють процес впровадження цифрових технологій для вдосконалення життєдіяльності людини, суспільства і держави (Куйбіда, Карпенко, & Наместнік, 2018). Цей термін є транслітерацією англійського слова digitalization і, за визначенням словника, представляє собою зміни в усіх сферах життя, пов'язані з використанням цифрових технологій (Міхровська, 2021, с. 128). Відповідно до законодавства України, цифровізація передбачає насичення фізичного світу електронно-цифровими пристроями, засобами, системами та налагодження електронно-комунікаційного обміну між ними, що по суті уможливлює інтегральну взаємодію віртуального та фізичного, тобто створює кіберфізичний простір (Міхровська, 2021, с. 129). Що стосується цифровізації освіти, то віртуальні лекції, різноманітні навчальні онлайн-курси, електронне тестування, освітні інтерактивні ігри, портали з освітніми ресурсами, разом із електронними шкільними журналами та платформами дистанційної освіти, настільки міцно укорінилися у суспільній практиці, що це дозволяє вченим використовувати відносно сучасного покоління поняття «цифрової людини» (digital human, або digital native) (Симоненко, 2020, с. 21). Серед очевидних переваг цифрової освіти дослідники, зазвичай, називають такі:

- отримання актуальної інформації зі всіх куточків світу;
- батьківський контроль та залученість батьків до освітнього процесу;
- мотивація до навчання, оскільки студенти люблять цифровий світ в цілому і тому залюбки навчаються;
- рівний доступ до інформації, що стирає кордони між мегаполісами і віддаленими місцинами; • отримання кращої освіти за менші фінансові витрати;

• доступ до результатів аналогічних віртуальних лабораторних проектів, оскільки хмарні технології дозволяють зберігати величезні масиви даних з різних сфер людської діяльності;

• індивідуалізація освіти, тобто адаптування її змісту до індивідуальних здібностей, знань і навичок здобувача.

Попри очевидну ефективність зазначених вище позитивних аспектів, аналіз останніх публікацій свідчить про наявність і певних проблем, які з'являються внаслідок цифрових трансформацій в освітньому середовищі, а саме:

• невідповідність рівня знань викладача новим викликам (частина знань може стати застарілою або опанування нових технологій потребує у викладача поважного віку більше зусиль, аніж у його студентів);

• розрив між технологічними можливостями країн різного рівня добробуту (фінансово стабільні країни застосовують найсучасніші цифрові здобутки, в той час як країни, що розвиваються, користуються менш прогресивними технологіями);

• не всі програми є якісними, оскільки вони проходять лише первинний етап тестування;

• зниження навичок соціальної адаптації (велика частка студентів надають перевагу використанню гаджетів, аніж безпосередньому спілкуванню з однолітками);

• ризик залежності від технологій;

• ризик неспроможності оновити комп'ютерне обладнання та програмне забезпечення у разі виникнення потреби.

Таким чином, наведені аргументи і контраргументи потребують ретельного переосмислення, особливо з урахуванням сучасних викликів, які постали перед нашою країною (наслідки пандемії, умови воєнного часу, погіршення соціально-економічної ситуації). Відповіддю на це має стати формування адекватної моделі цифровізації освіти, що враховує як інтереси усіх стейкхолдерів освітнього процесу, так і глобальний контекст її функціонування.

Література

Арешонков, В. Ю. (2020). Цифровізація вищої освіти: Виклики та відповіді. *Вісник НАПН України, 2*(2), 1–6. https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-13-2

Барна, О. В., & Кузьмінська, О. Г. (2020). Визначення готовності закладу вищої освіти до цифрової трансформації. In *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: Досвід, тенденції, перспективи: Матеріали IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (pp. 92–94). Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка. http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/15374

Буйницька, О., Варченко-Троценко, Л., & Грицеляк, Б. (2020). Цифровізація закладу вищої освіти. *Освітологічний дискурс, 1*, 64–79. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/31370/1/O_Buinytska_L_Varchenko_B_Hrytseliak_OD_28_NDLIO.pdf

Генсерук, Г. Р., & Мартинюк, С. В. (2019). Розвиток цифрової компетентності майбутніх учителів в умовах цифрового освітнього середовища закладу вищої освіти. *Інноваційна педагогіка, 19*(2), 158–161. http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/16753

Гужва, В. М. (2019). Цифрова трансформація університетів. *Східна Європа: економіка, бізнес та управління, 21*, 597–604. http://srd.pgasa.dp.ua:8080/xmlui/handle/123456789/2448

Карплюк, С. О. (2019). Особливості цифровізації освітнього процесу у вищій школі. In В. Г. Кремінь & О. І. Ляшенко (Eds.), *Інформаційно-цифровий освітній простір України: Трансформаційні процеси і перспективи розвитку: Матеріали методологічного семінару НАПН України* (pp. 188–197). НАПН України. https://cutt.ly/3KzP80P

Куйбіда, В. С., Карпенко, О. В., & Наместнік, В. В. (2018). Цифрове врядування в Україні: Базові дефініції понятійно-категоріального апарату. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України, 1*, 5–10. https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/scientia/article/view/17083

Міхровська, М. С. (2021). Діджитизація, діджиталізація, цифрова трансформація: Зміст та особливості. *Грааль науки, 1*, 128–130. https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/grail-of-science/article/view/9104

Симоненко, С. П. (2020). Українська цифрова освіта в умовах цифрової трансформації суспільства: Вибір стратегії розвитку. *Гілея, 153*, 374–377. http://dspace.oneu.edu.ua/jspui/handle/123456789/11384

Булатов В. А.,
доктор філософії з дизайну доцент кафедри графічного дизайну Українського гуманітарного інституту (Буча, Україна), докторант інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
https://orcid.org/0000-0003-0832-2429

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОЄКТУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ДИЗАЙНУ В ОСВІТІ

У роботі розглянуто проблему підготовки педагогів до роботи в інклюзивному середовищі. Зазначено, що сучасна освітня парадигма потребує від фахівця не лише толерантності, але й практичного володіння інструментами створення безбар'єрного простору. Визначено сутність «інклюзивного дизайну в освіті» як стратегічного підходу до проєктування середовища, програм та методів навчання, доступних для всіх учасників без потреби в додатковій адаптації. Окреслено структуру готовності майбутніх педагогів до зазначеної діяльності, що охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний та операційно-діяльнісний компоненти. Встановлено, що ефективність формування професійної готовності безпосередньо залежить від застосування практико-орієнтованих технологій.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та розкритті змісту процесу формування готовності майбутніх педагогів до проєктування інклюзивного дизайну в освіті.

Трансформація національної системи освіти в напрямі інклюзивності зумовлює гостру потребу у фахівцях, здатних не лише інтегрувати учнів з особливими освітніми потребами в загальний простір, але й професійно моделювати цей простір на засадах інклюзивності. У межах даного дослідження розкрито проблему формування готовності майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному середовищі, що визначається як один із стратегічних пріоритетів модернізації сучасної вищої школи (Демченко, 2016). В умовах нової освітньої парадигми професійна компетентність викладача має виходити за межі лише гуманістичної установки на толерантність, трансформуючись у практичне володіння інструментарієм створення фізично та

когнітивно безбар'єрного середовища (Ковальчук, 2024). Важливою складовою такої трансформації є розвиток ергономічної компетентності як інтегрованого показника якості фахової підготовки в умовах освітніх змін (Ігнатюк & Демідова, 2018). Окрім того, впевненість педагога у проєктуванні доступного простору значною мірою залежить від його обізнаності в інтеграції допоміжних технологій та досвіду їх практичного застосування (Anderson & Putnam, 2020). На основі аналізу складників такої професійної впевненості нами було окреслено цілісну систему підготовки фахівця, яку доцільно представити через сукупність взаємопов'язаних компонентів (табл. 1).

Таблиця 1. Компоненти готовності педагога до проєктування інклюзивного дизайну

Компонент	**Зміст та показники**	**Професійні знання та вміння**
Мотиваційно-ціннісний	Гуманістична спрямованість особистості, емпатія, усвідомлення соціальної цінності інклюзії, психологічна стійкість та готовність до роботи в умовах різноманітності здобувачів.	Сформованість інклюзивної культури; позитивна установка на взаємодію з особами з ООП; прийняття філософії інклюзивного дизайну як базової цінності.
Когнітивний	Знання принципів інклюзивного дизайну, міжнародних стандартів доступності (ISO, WCAG), нормативно-правової бази України та теорії ергономіки в освіті.	Розуміння специфіки сприйняття інформації особами з різними порушеннями; знання методик адаптації та модифікації навчальних програм.
Операційно-діяльнісний	Володіння інструментами створення доступного цифрового контенту, навички роботи з асистивними технологіями, вміння організовувати фізичний та віртуальний освітній простір.	Вміння створювати альтернативні формати матеріалів; здатність проєктувати індивідуальні освітні траєкторії; навички командної роботи у мультидисциплінарній групі.

Кожен із зазначених компонентів виконує специфічну функцію у професійному становленні вчителя, формуючи інтегративну здатність до створення безбар'єрного простору. Зафіксовано, що мотиваційний аспект є фундаментальним базисом, на якому будується подальше засвоєння технологічних навичок проєктної діяльності (Демченко, 2016). Проте цілісна картина професійного розвитку вимагає не лише розуміння структури готовності, але й визначення ступеня її вираженості у кожного майбутнього фахівця залежно від опанування

принципів інклюзивності. Саме тому, для об'єктивної оцінки результативності підготовки до створення доступного середовища, виникає потреба у класифікації якісних характеристик, притаманних здобувачам вищої освіти на різних етапах навчання. Це безпосередньо корелює з концепцією ергономічної компетентності як інтегрованого показника якості фахової освіти в умовах інклюзивних трансформацій (Ігнатюк & Демідова, 2018). З огляду на це, впевненість у практичному проєктуванні та інтеграції допоміжних технологій стає визначальним маркером переходу здобувача вищої освіти на вищий рівень професіоналізму (Anderson & Putnam, 2020). Підсумковим етапом аналізу стала типологія рівнів готовності майбутніх фахівців до інклюзивного проєктування, що базується на впровадженні принципів ергономічного та естетичного моделювання освітнього середовища (Ковальчук, 2024) (табл. 2).

Таблиця 2. Типологія рівнів готовності майбутніх педагогів до проєктування інклюзивного дизайну

Рівень готовності	**Характеристика мотивації та знань**	**Практичні навички**	**Характер проєктної діяльності**
Низький	Поверхневе уявлення про інклюзію; сприйняття безбар'єрності лише як фізичного доступу. Знання нормативної бази фрагментарні.	Відсутність навичок роботи з асистивними технологіями. Труднощі у використанні цифрових інструментів доступності.	Пасивний: робота за готовим шаблоном без розуміння потреб різноманітних груп здобувачів.
Середній	Усвідомлення важливості інклюзивного дизайну. Розуміння ергономічних вимог (Ігнатюк & Демідова, 2018). Знання принципів адаптації контенту.	Здатність модифікувати готові матеріали: додавання субтитрів, зміна шрифтів, адаптація ілюстрацій під потреби осіб з порушеннями зору/слуху.	Реактивний: внесення змін у вже існуючий продукт після виявлення конкретної потреби здобувача.
Високий	Сформована інклюзивна культура. Глибоке знання принципів інклюзивного дизайну та принципів естетики середовища (Ковальчук, 2024).	Вільне володіння інструментами створення доступного продукту: від альтернативного тексту до складних навігаційних структур у цифровому просторі.	Проактивний: створення «з нуля» універсальних програм та середовищ, що апріорі не потребують подальшої адаптації.

Дослідження Anderson & Putnam (2020) підтверджує, що впевненість педагогів у своїх діях прямо залежить від їхніх знань

про інтеграцію технологій. У цьому контексті цифрова грамотність стає невід'ємною частиною операційного компонента готовності, забезпечуючи інструментальну базу для проєктування. Разом із тим, встановлено, що ефективність формування професійної готовності безпосередньо залежить від застосування практико-орієнтованих технологій у процесі навчання. Серед таких технологій особливе місце посідає метод проєктів, що дозволяє моделювати реальні освітні ситуації та знаходити нестандартні рішення. Паралельно з цим, кейс-стаді допомагають здобувачам аналізувати конкретні бар'єри в навчанні та розробляти алгоритми їх усунення засобами дизайну. Варто зауважити, що практична підготовка має орієнтуватися на створення ергономічних систем взаємодії між учителем та учнем, де комфорт є визначальним фактором. Ігнатюк & Демідова (2018) акцентують на тому, що ергономічний підхід дозволяє мінімізувати втому та стрес у процесі навчання, що є особливо важливим в умовах динамічних освітніх трансформацій, що відбуваються в Україні. У роботі обґрунтовано, що інклюзивний дизайн сприяє не лише фізичній, але й когнітивній доступності інформації, роблячи контент зрозумілим для всіх. Водночас проєктування інклюзивного середовища вимагає від педагога глибокого знання архітектурних та дидактичних стандартів, які мають гармоніювати між собою. Ковальчук (2024) підкреслює, що естетичний компонент дизайну також відіграє суттєву роль, оскільки він позитивно впливає на емоційний стан усіх учасників процесу. Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що підготовка майбутніх педагогів повинна мати міждисциплінарний характер, об'єднуючи в собі педагогіку, психологію, дизайн та ергономіку. Демченко (2016) доводить, що саме така системна підготовка забезпечує високу життєздатність інклюзивної моделі освіти в довгостроковій перспективі. Використання технологій інклюзивного дизайну робить освітній процес гнучким, людиноцентричним та адаптивним до потреб кожного. Проте для досягнення сталого результату майбутні педагоги повинні вміти оцінювати ефективність створеного ними дизайну через зворотний зв'язок від учнів. Тільки за таких умов можна говорити про повне усунення бар'єрів у навчанні та реалізацію принципів рівності. Таким чином, формування

готовності до проєктування інклюзивного дизайну постає як ключове завдання сучасної педагогічної освіти. Узагальнюючи результати, зазначимо, що запропонована структура готовності дозволяє цілісно підійти до вирішення зазначеної проблеми, забезпечуючи підготовку фахівця нового типу.

Висновки. У ході дослідження обґрунтовано, що формування готовності до проєктування інклюзивного дизайну є інтегративним процесом, який базується на мотиваційно-ціннісних установках, глибоких когнітивних знаннях принципів інклюзивності та операційному володінні асистивними технологіями. Доведено, що ефективність такої підготовки безпосередньо залежить від впровадження практико-орієнтованих методик, зокрема методу проєктів та кейс-стаді, що дозволяють студентам трансформувати теоретичні знання в конкретні вміння моделювання ергономічного та естетично привабливого освітнього середовища. Визначено, що системне оволодіння інструментарієм інклюзивного дизайну дозволяє майбутнім педагогам проактивно усувати фізичні та когнітивні бар'єри, забезпечуючи високу якість і доступність освіти для всіх учасників навчального процесу в умовах сучасних трансформацій.

Література

Демченко, І. І. (2016). Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього учителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Умань, 42 с.

Ігнатюк, О. А., & Демідова, Ю. Є. (2018). Ергономічна компетентність як результат навчання та інтегрований показник якості фахової підготовки майбутніх викладачів закладах вищої освіти в умовах освітніх трансформацій. *Вісник університету ім. А. Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія.* 2 (16). С. 192–198. https://doi.org/10.32342/2522-4115-2018-16-29.

Ковальчук, М. (2024). Застосування принципів інклюзивного дизайну у створенні ергономічного, естетичного середовища. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 82(1). С. 215–219. https://doi.org/10.24919/2308-4863/82-1-32

Anderson, S. E. & Putnam, R. S. (2020). Special Education Teachers' Experience, Confidence, Beliefs, and Knowledge About Integrating Technology. *Journal of Special Education Technology.* 35(1). https://doi.org/10.1177/0162643419836409

Вакулова І. В.,
доктор філософії, доцент, доцент кафедри германської філології Українського гуманітарного інституту, м. Буча
https://orcid.org/0000-0002-7123-5646

РОЗВИТОК AI-КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА В ЕПОХУ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Цифрова трансформація вищої освіти супроводжується стрімким поширенням технологій штучного інтелекту, зокрема генеративних AI-інструментів, що зумовлює необхідність переосмислення ролі викладача як фасилітатора, модератора використання цифрових інструментів та носія академічних і етичних норм. Відповідно, актуалізується потреба у формуванні AI-компетентності як складової професійного розвитку викладача, що забезпечує ефективну та відповідальну інтеграцію ШІ в освітній процес.

У зарубіжному науковому дискурсі використовується поняття *AI competence*, яке в українських дослідженнях найчастіше перекладається як «компетентність у сфері використання штучного інтелекту», рідше – як «ШІ-компетентність». У межах дослідження використовується термін «AI-компетентність», що відображає, на думку авторів, його усталене використання у міжнародному науковому дискурсі та дозволяє уникнути термінологічної неоднозначності.

AI-компетентність розглядається у взаємозв'язку з цифровою компетентністю, яка на нормативному рівні визначається як одна з ключових компетентностей сучасної людини (European Commission, 2022). У цьому контексті AI-компетентність можна розглядати як її розвиток у сфері застосування технологій штучного інтелекту: вона розширює зміст цифрової компетентності, конкретизує його у сфері використання ШІ та, подібно до неї, має динамічний характер і потребує безперервного розвитку впродовж життя. Водночас AI-компетентність співвідноситься з поняттям AI literacy (грамотність у сфері ШІ), що передбачає не лише використання технологій, а й їх критичне осмислення та

відповідальне застосування (Словник термінів, 2024). При цьому AI literacy конкретизує аспекти AI-компетентності, пов'язані з оцінюванням ризиків, обмежень і потенційних наслідків використання систем штучного інтелекту.

Узагальнюючи сучасні підходи, AI-компетентність викладача визначаємо як динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, досвіду та ціннісних орієнтацій, що забезпечують здатність критично розуміти можливості й обмеження технологій штучного інтелекту, етично та відповідально інтегрувати їх у професійну діяльність, а також проєктувати освітній процес і дизайн оцінювання з урахуванням нових технологічних викликів.

Аналіз сучасних досліджень засвідчив відсутність єдиного усталеного підходу до структурування AI-компетентності, що зумовлює існування різних моделей. Так, AI-компетентність інтерпретується зарубіжними дослідниками: як складова педагогічної діяльності викладача через призму педагогічного дизайну та навчальних цілей, із включенням етичних аспектів у зміст навчання (Ng et al., 2023); як інтегративна характеристика, що поєднує когнітивні, діяльнісні та ціннісні компоненти (Kitcharoen et al., 2024); як багатокомпонентна структура, що охоплює педагогічні, етичні, професійні та соціальні аспекти використання технологій ШІ (Chiu et al., 2025).

Ключовим орієнтиром у дослідженні стала рамка «AI competency framework for teachers» (UNESCO, 2024), відповідно до якої AI-компетентність представлена як цілісна система у вигляді двовимірної матриці, що поєднує п'ять взаємопов'язаних аспектів (людиноцентрований підхід, етика ШІ, основи та застосування ШІ, педагогіка ШІ, ШІ для професійного розвитку) та три рівні прогресії (набуття, поглиблення, створення), які разом утворюють 15 блоків компетентності. При цьому розвиток AI-компетентності трактується як нелінійний, контекстуально зумовлений процес, а рівні – як орієнтири професійного зростання. Узагальнюючи положення рамки ЮНЕСКО та результати сучасних досліджень, виокремлено такі ключові структурні елементи AI-компетентності викладача: - *безперервний*

професійний розвиток, що передбачає постійне оновлення знань, практичне застосування технологій ШІ та мотивацію до їх освоєння й професійного вдосконалення; - *етичний вимір*, що характеризується усвідомленням принципів відповідального та академічно доброчесного використання ШІ, розумінням потенційних ризиків, упереджень і соціальних наслідків його застосування; - *методична компетентність*, що включає здатність визначати освітній потенціал інструментів ШІ та доцільно інтегрувати їх у навчальний процес, зокрема у проєктування освітніх завдань і трансформацію дизайну оцінювання; - *наскрізні навички (soft skills),* що охоплюють критичне мислення, здатність до аналізу, креативність, лідерство, адаптивність і готовність до експериментування; - *рефлексія педагогічної практики*, що передбачає здатність аналізувати власний досвід використання ШІ, оцінювати ефективність рішень та коригувати їх з метою розвитку та вдосконалення власної AI-компетентності.

У межах дослідження проведено опитування 57 викладачів Українського гуманітарного інституту (88% від загальної кількості науково-педагогічних працівників закладу). Опитувальник розроблено відповідно до визначеної структури AI-компетентності викладача з урахуванням показників її сформованості, що корелюють з когнітивними рівнями таксономії Блума.

Результати емпіричного дослідження засвідчили, що загальний рівень AI-компетентності викладачів УГІ відповідає достатньому рівню (M≈3,9–4,1 за шкалою Лайкерта). Водночас показники практичної педагогічної інтеграції ШІ є нижчими (M≈3,07 – 3,76) порівняно з показниками, що відображають рівень розуміння, критичного оцінювання та етичного усвідомлення, і потребують подальшого розвитку та методичного доопрацювання. Особливо показовим є розрив між високим рівнем ціннісного сприйняття потенціалу ШІ (M=4,71) та усвідомленням етичних аспектів його використання, з одного боку, і недостатнім рівнем регламентації використання ШІ в освітньому процесі, зокрема визначення правил його застосування в межах навчальних

дисциплін, з іншого боку, що свідчить про розрив між усвідомленням потенціалу ШІ та практичною реалізацією (рис. 1). Крім того, встановлено, що розвиток AI-компетентності відбувається переважно у форматі неформального навчання (62%), що свідчить про наявність мотивації до професійного зростання, але водночас – про відсутність системного інституційного підходу.

Рис. 1. Розрив між усвідомленням потенціалу ШІ і його практичним застосуванням викладачами

На основі отриманих результатів доцільно запропонувати рекомендації щодо розвитку AI-компетентності викладачів, зокрема через посилення методичної підготовки шляхом залучення до професійних спільнот, наукових досліджень і програм неформальної освіти у сфері ШІ з орієнтацією на кращі світові практики (PAID framework, AI Assessment Scale, AI Integrity Scale тощо) та їх адаптацію до освітнього процесу. Практичним результатом такої діяльності може стати розроблення політик використання ШІ на рівні навчальних дисциплін і окремих навчальних завдань із подальшою інтеграцією відповідних підходів у силабуси. Важливим напрямом також є інституціоналізація розвитку AI-компетентності як складової професійного розвитку викладача, зокрема через включення відповідних показників до індивідуальних планів і звітів, інтеграцію у внутрішні системи забезпечення якості освіти та врахування у

процедурах самооцінювання освітніх програм.

Отже, результати дослідження, отримані на вибірці викладачів одного закладу вищої освіти, дають підстави говорити про наявність тенденції, за якої AI-компетентність формується переважно на рівні усвідомлення, критичного осмислення та ціннісного ставлення до технологій штучного інтелекту, тоді як її практична педагогічна реалізація залишається недостатньо розвиненою. Особливо це проявляється у сфері етичного регулювання використання ШІ, де за наявності відповідного усвідомлення відсутні чітко визначені правила та вимоги до його застосування в межах навчальних курсів. Виявлена тенденція свідчить про необхідність переходу від інтуїтивного до системного, методично обґрунтованого та інституційно підтриманого розвитку AI-компетентності викладачів вищої школи.

Література

Чумаченко, Д. та ін. (упоряд.). (2024). *Словник термінів у сфері штучного інтелекту*. Міністерство цифрової трансформації України.

Chiu, T.K.F., Ahmad, Z. & Çoban, M. Development and validation of teacher artificial intelligence (AI) competence self-efficacy (TAICS) scale. *Educ Inf Technol* 30, 6667–6685 (2025). https://doi.org/10.1007/s10639-024-13094-z

European Commission. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415

Kitcharoen, P., Howimanporn, S., & Chookaew, S. (2024). Enhancing Teachers' AI Competencies through Artificial Intelligence of Things Professional Development Training. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM)*, *18*(02), pp. 4–15.

Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Su, J., Ng, R. C. W., & Chu, S. K. W. (2023). Teachers' AI digital competencies and twenty-first century skills in the post-pandemic world. *Educational technology research and development*, *71*(1), 137-161.

UNESCO. AI competency framework for teachers (2024). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391105

Василенко І. І.,
аспірантка 3 курсу спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
https://orcid.org/0000-0001-8327-5613

ПРОФЕСІЙНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СТАНДАРТІВ УКРАЇНИ ТА США

Питання розвитку професійної компетентності вчителів початкової школи є актуальним в контексті глобалізаційних процесів в освітньому просторі. В українському контексті цей розвиток пов'язаний з реформою освіти «Нова українська школа» та сучасними викликами, зокрема в умовах воєнного стану. Це знайшло своє відображення у новому Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти», затвердженому у серпні 2024 року. У Сполучених Штатах Америки стандартизація педагогічної діяльності ґрунтується на поєднанні загальних модельних стандартів Міжштатного консорціуму з оцінювання та підтримки вчителів (InTASC), які формують широкий опис професії, та спеціалізованих стандартів Ради з акредитації підготовки педагогів, розроблених безпосередньо для програм підготовки вчителів початкової школи (CAEP 2018 K-6 Elementary Teacher Preparation Standards).

Порівняльний аналіз цих нормативних документів дає можливість виявити спільні і відмінні риси професійних компетентностей вчителя початкової школи, а також окреслити шляхи поліпшення його підготовки.

Метою дослідження є проведення порівняльного аналізу Професійного стандарту України 2024 року з американськими стандартами InTASC та CAEP 2018 K-6, використовуючи категоріальну структуру InTASC.

Питання професійних компетентностей вчителів перебувають у центрі уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців. В Україні значний внесок у дослідження компетентнісного підходу та підготовки вчителів початкової школи зробили Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О.Савченко, Л.Хомич, І.Шандрук.

За визначенням В. Берека і А. Галас (2018) «професійна компетентність вчителя – це сукупність його особистісних якостей, загальної культури та кваліфікаційних знань, умінь, методичної майстерності, гармонійна інтеграція яких у педагогічній діяльності дає оптимальний результат».

У США концептуальні основи ефективного викладання та професійних стандартів вивчають L. Darling-Hammond, C. Danielson, S. Parsons, O. Ergunay.

Завдяки своїй багаторічній федеральній системі програми підготовки вчителів у США мають структуру, що враховує місцевий контекст і місцеве самоврядування. Такий підхід дозволяє існувати різним моделям підготовки в різних штатах та навчальних закладах. Відповідно до цієї перспективи в країні, компетентності вчителів – які в США широко визначаються як стандарти викладання – варіюються залежно від регіону та навчального закладу. Однак з початку 1990-х років у США було реалізовано кілька ініціатив щодо розробки міжштатних рамок компетентностей вчителів (Parsons, & Ergunay, 2023). Останнім чинним документом є оновлена рамкова модель компетентностей вчителів у США, яка була розроблена Радою керівників державних шкіл (CCSSO) і в основному базувалася на рамковій моделі 2011 року щодо категоризації компетентностей вчителів. Документ містить 10 стандартів, які розподілені на 4 категорії, а саме: учень та процес навчання, зміст, педагогічна практика та професійна відповідальність (InTASC, 2013).

Стандарти CAEP 2018 K-6 Elementary Teacher Preparation Standards доповнюють стандарти InTASC, конкретизуючи результати підготовки вчителя саме початкової школи. Ці стандарти відрізняються не лише змістом, а й способом подання компетентностей. В InTASC кожен стандарт представлено через результати, необхідні знання та критичне міркування. В CAEP 2018 K-6 кожен стандарт складається з чотирьох взаємопов'язаних частин: назва стандарту, формулювання стандарту, складові частини та пояснювальна інформація. Стандарти розроблені для програм підготовки вчителів початкової школи (K-6) і визначають рівень компетентності, якого очікують від кандидатів, які завершили програму початкової педагогічної атестації та готові розпочати професійну діяльність у якості вчителів початкової школи.

Мета цих стандартів полягає у впливі на програми підготовки педагогів початкової школи, у наданні орієнтирів для необхідних трансформацій, а також у наданні ресурсів штатам для встановлення власних стандартів для вчителів та у внесенні пропозицій до політик щодо очікувань та оцінювання результатів роботи вчителів початкової школи (CAEP 2018 K-6).

Український професійний стандарт 2024 року має більш розгорнуту й деталізовану побудову: компетентності розподілено за трудовими функціями, а кожна з них описана через знання, уміння та навички, комунікацію, відповідальність і автономію. Порівняльний аналіз професійних компетентностей вчителя початкової школи здійснено саме на основі чотирьох категорій стандарту InTASC. Такий підхід дозволяє системно співвіднести новий український професійний стандарт із сучасними американськими моделями (InTASC, CAEP). В рамках дослідження розроблено порівняльну таблицю професійних компетентностей (табл.1)

Таблиця 1

Порівняльна таблиця професійних компетентностей
(за структурою InTASC)

Категорія (за InTASC)	**Стандарти InTASC (США)**	**Професійний стандарт України (2024)**	**Стандарти CAEP 2018 K-6 (США)**
1. Учень та процес навчання (Learner and Learning)	1. Розвиток учнів 2. Індивідуальні особливості навчання 3. Навчальне середовище	Б1.Психологічна компетентність Б2.Емоційно-етична компетентність В1.Інклюзивна компетентність В2.Здоров'язбережувальна компетентність	Стандарт 1. Розуміння та задоволення потреб кожної дитини у розвитку та навчанні
2. Зміст (Content knowledge)	4.Знання предмета 5. Інноваційне застосування знань	А1.Мовно-комунікативна компетентність А2.Предметно-методична компетентність А3.Інформаційно-цифрова компетентність	Стандарт 2. Розуміння та застосування знань щодо змісту та навчальної програми у педагогічній діяльності
3. Педагогічна практика (Instructional Practice)	6. Планування навчального процесу 7. Навчальні стратегії 8. Оцінювання	Г1.Прогностична компетентність Г2.Організаційна компетентність Г3.Оцінювально-аналітична компетентність	Стандарт 3. Оцінювання, планування та створення середовища для навчання Стандарт 4. Сприяння навчанню кожної дитини за допомогою ефективних методів навчання

4. Професійна відповідальність (Professional Responsibility)	9. Професійний розвиток та етична практика 10. Лідерство та співпраця	Б3.Компетентність педагогічного партнерства Д1.Здатність до навчання впродовж життя	Стандарт 5. Професійний розвиток

У межах категорії **«учень та процес навчання»** у всіх стандартах простежується орієнтація на індивідуальні особливості учнів та інклюзивність освітнього процесу. Водночас у стандартах США більш виражений акцент на принципах рівності та врахуванні культурного різноманіття. Стандарти 1-3 InTASC та стандарт 1 CAEP вимагають від вчителя глибокого розуміння індивідуальних варіацій розвитку та здатності створювати інклюзивне середовище. В українському стандарті ці вимоги реалізовані через психологічну (Б1), емоційно-етичну (Б2) та інклюзивну (В1) компетентності.

Щодо здоров'язбережувальної компетентності (В2), то у стандартах США вона не настільки деталізована як самостійний блок. Український стандарт значно розширює це поняття, включаючи фізичний захист, знання правил безпеки в умовах надзвичайних ситуацій та компетентність В2.5 (домедична допомога). Це перетворює здоров'язбереження з методичного принципу на життєво необхідну навичку виживання, що є унікальною рисою українського профілю вчителя.

Категорія **«зміст»** демонструє високий рівень узгодженості між стандартами. Однак у стандартах CAEP більш чітко представлено концепцію педагогічного змістовного знання, що інтегрує знання предмета і методику його викладання. Стандарт 2 CAEP для початкової школи встановлює надзвичайно деталізованівимоги до знань у чотирьох галузях: грамотність, математика, природничі та соціальні науки. Зокрема, вчитель має володіти методиками фонематичної обізнаності та розуміти глибокі структури математичних алгоритмів.

Українська предметно-методична компетентність (А2) більше орієнтована на інтеграцію (А2.3), що відповідає концепції НУШ. Водночас новий стандарт значно посилює

вимоги до інформаційно-цифрової компетентності (А3), включаючи цифрову гігієну та безпеку в мережі, що в США розглядається як наскрізна тема.

Мовно-комунікативна компетентність (А1) в українському стандарті має статус окремої базової компетентності, що вимагає вільного володіння державною мовою та здатності до міжкультурної взаємодії. В американських стандартах цей аспект розглядається не як ізольована навичка, а як складова стандарту 4 InTASC, де особлива увага приділяється «академічній мові» (academic language) – здатності вчителя навчати учнів професійній термінології та мовним нормам конкретної дисципліни.

В категорії **«педагогічна практика»** виявлено найбільшу кількість спільних компонентів: планування, використання методів навчання, оцінювання результатів і застосування цифрових технологій.

Українська оцінювально-аналітична компетентність (Г3) фокусується на формувальному оцінюванні та розвитку здатності учнів до самооцінки. Важливою паралеллю є використання «високоефективних практик» (high leverage practices), які в США виділені в стандарті 4 CAEP, а в Україні – у здатності добирати сучасні освітні технології (А2.4). Ще однією важливою відмінністю є підхід до оцінювання. У стандарті InTASC зазначено, що вчитель має «використовувати різні методи оцінювання, щоб заохотити учнів до власного розвитку» (InTASC, 2013). В українському стандарті оцінювання також є важливою складовою, проте більше акцентується на його виховному та формувальному характері.

Категорія **«професійна відповідальність»** об'єднує компетентності, пов'язані з етикою, рефлексією та професійним розвитком. Особливістю українського стандарту є виокремлення здатності до навчання впродовж життя як окремої компетентності, тоді як у стандартах США вона інтегрована в загальну професійну діяльність вчителя. Стандарти 9-10 InTASC та стандарт 5 CAEP розглядають вчителя як лідера та рефлексивного практика. В українському стандарті компетентність Безперервний професійний

розвиток (Д) передбачає не лише навчання впродовж життя, а й здатність до інноваційної діяльності та рефлексії.

Компетентність педагогічного партнерства (БЗ) в Україні охоплює суб'єкт-суб'єктну взаємодію з учнями та залучення батьків як рівноправних партнерів. Це знаходить пряме відображення у стандарті 10 InTASC та стандарті 1.3 CAEP, де підкреслюється необхідність взаємних стосунків з родинами для отримання цілісного уявлення про потреби дитини.

Отже, проведений порівняльний аналіз свідчить про високий ступінь узгодженості стандартів підготовки вчителів в Україні та США. Професійні стандарти обох країн ґрунтуються на компетентнісному підході та мають спільну концептуальну основу. Проте американський досвід, а саме стандарт CAEP 2018 K-6 може бути корисним для України в частині глибшої деталізації вимог до предметної підготовки вчителів початкових класів (зокрема, у сфері навчанні грамоти та математики). Водночас український стандарт 2024 року є взірцем адаптивності професійних вимог до екстремальних суспільних викликів, що робить досвід українських педагогів цінним для світової освітньої спільноти.

Література

Берека, В. Є., & Галас, А. В. (Authors-compilers). (2018). *Професійна компетентність вчителя початкових класів: Навчально-методичний посібник для вчителів*. Ранок.

Міністерство освіти і науки України. (2024, August 29). *Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (Наказ № 1225)*. https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhenniaprofesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zagalnoi-serednoi-osvity

Council of Chief State School Officers. (2013). *InTASC model core teaching standards: A resource for state dialogue*.

Council for the Accreditation of Educator Preparation. (2018). *CAEP 2018 K–6 elementary teacher preparation standards: Initial licensure programs*. https://caepnet.org/wp-content/uploads/2018-caep-k-6-elementary-teacher-prepara.pdf?la=en

Ergünay, O., & Parsons, S. A. (2023). A comparison of teacher competence frameworks in the USA and Türkiye. *Journal of the International Society for Teacher Education, 27*(1), 45–67. https://doi.org/10.26522/jiste.v27i1.4165

Василенко О. В.,
кандидат педагогічних наук, доцент професор кафедри мовної підготовки Національної академії внутрішніх справ
http://orcid.org/0000-0002-6364-7317

ФОРМУВАННЯ МЕДІАІНФОРМАЦІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ

Стрімкий розвиток у сучасному світі інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та системи мас-медіа потребує цілеспрямованої підготовки кожної дорослої людини до вмілого і безпечного користування ними. Різноманітні ІКТ такі, як web-технології, big data, смартфони та інтернет, ШІ, та численні медіа (книги, преса, кіно, соціальні мережі) стали невід'ємними реаліями сучасного суспільства. Мас-медіа також є провідним чинником соціалізації, стихійного навчання, засобом дистанційної і неформальної освіти, здійснюючи могутній й суперечливий вплив на всю систему освіту.

Отже, у сучасному мінливому цифровому світі медійна грамотність, або медіаграмотність (МГ), стає необхідною навичкою для орієнтування в складних медіа-середовищах, оцінки достовірності інформації та відповідального використання цифрового контенту як у суспільному, так і приватному житті кожної людини.

Щодо визначення даного поняття, то медіаграмотність трактується дослідниками в трьох головних аспектах, а саме як:

- світоглядна позиція, спрямована на те, щоб людина була активною та медіаграмотною, великою мірою здатною до сприйняття, створення, аналізу й оцінки медіатекстів, розуміла соціокультурний та політичний контекст функціонування медіа у сучасному світі, розуміла кодові та репрезентаційні системи, використовувані медіа; а життя такої людини у суспільстві та світі пов'язане з громадянською відповідальністю;
- рух, який має допомогти людям розуміти, створювати й оцінювати культурну значущість аудіовізуальних та друкованих текстів. Медіаграмотний індивідуум здатний аналізувати, оцінювати і створювати друковані та електроні медіатексти;
- здатність використовувати, аналізувати, оцінювати і передавати повідомлення у різних формах (Федоров, 2003).

Звертає на увагу тенденція останніх років, що проявляється в міжнародних документах, розширити поняття медіаграмотності та поєднати інформаційну та медійну грамотність, виділивши спільні для обох сфер поняття; також ці дві сфери позиціонуються, як комбінація знань та навичок, необхідних сучасному суспільству в усьому світі (Джолос, 2021).

В контексті розвитку медіаграмотності та медіаосвіти українським освітянам, що працюють у системі освіти дорослих слід орієнтуватись на рекомендації ЮНЕСКО та запропоновані цією міжнародною організацією п'ять принципів МГ, які охоплюють всі види ЗМІ та інші джерела інформації – бібліотеки, архіви, музеї, Інтернет, незалежно від використовуваних технологій. А саме:

- Інформація, комунікація, бібліотеки, медіа, технології, інтернет мають використовуватися суспільством критично. Вони рівні за статусом, і жодне з цих джерел не варто вважати більш значущим, ніж інші.
- Кожен громадянин є творцем інформації/знань, має право на доступ до інформації/знань та право на самовираження. Медійна та інформаційна грамотність має бути для всіх, і тісно пов'язана з правами людини.
- Інформація, знання та повідомлення не завжди є нейтральними, незалежними чи неупередженими. Будь-яка концептуалізація, використання і застосування МІГ повинна зробити це твердження прозорим і зрозумілим для всіх громадян.
- Кожен громадянин хоче отримувати і розуміти нову інформацію, знання і повідомлення та мати можливість на спілкування з іншими, навіть якщо він не висловлює це прагнення. Права на це ніколи не мають порушуватися.
- Медійна та інформаційна грамотність не набувається одномоментно. Це постійний та динамічний досвід і процес, який можна вважати завершеним, якщо включає в себе знання, вміння й установки щодо використання, створення та передачі інформації, щодо медіа та технологічного контенту (Джолос, 2021).

На основі запропонованих принципів медіаіграмотності формується набір відповідних компетенцій, необхідних для активної й усвідомленої участі громадян в житті медійного суспільства. Компетенції з МГ можна умовно поділити на чотири

групи – розуміння медіа, використання медіа, комунікація за допомогою медіазасобів та вміння досягати власних цілей, застосовуючи медіа (Головченко, 2020).

Медійна грамотність, за концепцією ЮНЕСКО, об'єднує три взаємопов'язані комплекси компетенцій – інформаційну грамотність, медіаграмотність і технологічну/цифрову грамотність. Інформаційна грамотність – це вміння знаходити, аналізувати, використовувати інформацію, яке фокусується на процесі споживання людиною інформації та набуття нею стану поінформованості, означає здатність користувача визначати і формулювати власні інформаційні потреби, знаходити доступ до інформації, володіти навичками критичної оцінки інформації, використовувати ІКТ для обробки інформації, етично ставитися до інформації. Інформаційну грамотність також розуміють як засіб забезпечення можливості для людей ефективно знаходити, оцінювати, використовувати і створювати інформацію в усіх сферах життя для досягнення особистих, суспільних, професійних і освітніх цілей. Інформаційна грамотність є узагальнювальним терміном, який об'єднує такі поняття як цифрова, візуальна грамотність, академічна грамотність, обробка інформації, інформаційні навички, управління даними тощо. Медіаграмотність розглядають як вміння отримувати доступ до медіа, аналізувати контент, оцінювати медіаповідомлення, а також створювати контент для самовираження та спілкування; в основі МГ – модель, яка заохочує людей замислюватися над тим, що вони дивляться, бачать, читають. Технологічна, або цифрова грамотність передбачає вміння користуватись сучасними інформаційними технологіями та програмним забезпеченням із урахуванням усіх можливостей, що надає інформаційний прогрес (Матвійчук, 2021, с. 243).

На думку дослідників С. Шайбе & Ф. Рогоу (2017, с. 10), володіння медіаграмотністю розкриває широкі можливості для кожного дорослого: аналізувати, критично осмислювати і створювати медіатексти; визначати їх джерела: політичні, соціальні, комерційні, культурні інтереси й контекст; інтерпретувати медіатексти; добирати відповідні медіа для створення власних медіатекстів і залучення зацікавленої в них аудиторії; уможливлювати вільний доступ до медіа для

споживання та виробництва власної медіа продукції. Як рівень медіакультури, МГ стосується вміння користуватися ІКТ, виражати себе і спілкуватися за допомогою медіазасобів, свідомо сприймати і критично тлумачити інформацію, відділяти реальність від її віртуальної симуляції, тобто розуміти реальність, сконструйовану медіаджерелами, осмислювати владні стосунки, міфи і типи контролю, які вони культивують. Чинниками МГ є сукупність знань і навичок, які дозволяють людям аналізувати, критично оцінювати і створювати повідомлення різних жанрів і форм для різних типів медіа, а також розуміти й аналізувати складні процеси функціонування медіа в суспільстві та їхній вплив.

Отже, ключовим поняттям МГ є критичне мислення, з огляду на те, що для сучасної людини вміння критично сприймати інформацію, вміти її аналізувати, визначати, чи не є ця інформація маніпулятивною, фейковою – одна із найцінніших життєвих компетенцій, які дозволяють адекватно сприймати навколишній світ і ухвалювати правильні рішення (Матвійчук, 2021, с. 245). Цей комплекс умінь і навичок з МГ допомагає знайти відповіді на запитання: як знаходити необхідну інформацію, як відокремлювати пропаганду від фактів, фільтрувати інформацію в ситуаціях конфлікту, що таке інформаційна безпека і чим вона відрізняється від цензури, як розпізнавати маніпуляцію та ін. Отже, критичне мислення забезпечує свідоме споживання медіа-продукції на основі розумного та вмілого орієнтування в медіа-просторі.

Література

Головченко, Г. (2020). Медіаосвітня діяльність в Україні: аналіз нормативно-правового забезпечення. *Освітологічний дискурс*, 3, 19-36.

Джолос, О. (2021). *Інформаційна та медійна грамотність – головна компетенція сучасної людини.* https://www.researchgate.net/public

Матвійчук, О. (2021). Ресурси освітянських бібліотек України з інфомедійної грамотності. *Інфомедійна грамотність – невід'ємна складова навчального процесу закладу вищої освіти: збірник статей. Київ: Академія української преси,* 241-248.

Федоров, О. (2003). *Медіаосвіта і медіаграмотність: думки експертів*. https://psyfactor.org/lib/fedorov11-11.htm.

Шейбе, С. & Рогоу, Ф. (2017). *Медіаграмотність: підручник для вчителів*. ЦВП, АУП.

Ващенко В. В,
аспірант, Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Київ
https://orcid.org/0009-0004-2980-7550

ІНДИВІДУАЛЬНІ ОСВІТНІ ТРАЄКТОРІЇ ДОРОСЛИХ У КРАЇНАХ БАЛТІЇ В КОНТЕКСТІ ГНУЧКИХ ФОРМАТІВ НАВЧАННЯ

Актуальність проблеми індивідуалізації навчання дорослих у країнах Балтії зумовлена глибокими змінами на європейському ринку праці, де дедалі більше робочих місць вимагають цифрових і когнітивних навичок. Наприклад, за даними OECD, у Литві участь у навчанні дорослих залишається досить низькою, особливо серед вразливих груп – людей із низькою освітою та віком понад 50 років, що є викликом в умовах автоматизації праці (Koutsogeorgopoulou, 2023).

В Естонії, за даними Міністерства освіти і науки, спостерігається високий рівень залученості дорослого населення до освітніх програм. Так у 2023 році 23,2 % осіб віком 25–64 років брали участь у формальній освіті або тренінгах, що є рекордним показником (Ministry of Education and Research, 2024).

Натомість у Латвії, за даними національних ЗМІ та Eurostat, лише близько 9,7 % дорослого населення віком 25–64 років брали участь у навчанні, що свідчить про відносно низький рівень залученості до освітніх програм порівняно з іншими країнами Балтії та середнім показником ЄС (Latvian Public Media, 2023). Такий рівень участі вказує на наявність значного нереалізованого потенціалу для розвитку системи навчання впродовж життя, здатної забезпечити формування професійних, цифрових і когнітивних компетентностей, необхідних в умовах сучасного динамічного ринку праці.

Окрім того низька залученість дорослого населення до освітніх програм може бути зумовлена низкою чинників, зокрема обмеженою доступністю формальної та неформальної освіти, недостатнім фінансуванням професійного розвитку, відсутністю належних стимулів для роботодавців щодо

підтримки навчання працівників, а також соціально-демографічними характеристиками населення, такими як вік, рівень базової освіти та зайнятість. Водночас така ситуація створює передумови для реалізації ефективних стратегій державної політики, спрямованих на розвиток індивідуальних освітніх траєкторій, упровадження модульних програм і мікрокваліфікацій, а також розширення використання цифрових освітніх платформ і механізмів фінансової підтримки навчання дорослих, зокрема освітніх ваучерів.

У Литві рівень залучення дорослого населення до навчання демонструє поступове зростання – з 25,0 % у 2016 році до 27,4 % у 2022 році, що свідчить про позитивні тенденції у сфері розвитку освіти дорослих (Council of the EU, 2025). Водночас цей показник залишається нижчим за середній рівень у Європейському Союзі, який у відповідний період становив 39,5 %, що вказує на наявність структурних обмежень і нереалізованого потенціалу системи освіти дорослих.

Відносно низький рівень участі у навчальних програмах може бути зумовлений як соціально-економічними чинниками, так і організаційними бар'єрами, зокрема обмеженою доступністю професійних курсів у регіонах, недостатнім розвитком цифрових платформ дистанційного навчання, обмеженим фінансуванням програм підвищення кваліфікації та недостатньою мотивацією роботодавців до підтримки освітніх ініціатив працівників.

Поняття «індивідуальна освітня траєкторія» у сучасній педагогіці трактується як персоналізована модель навчання, що надає дорослому можливість обирати темп, формат, зміст і методи освітнього процесу відповідно до власних потреб, життєвих обставин і набутих компетентностей. У країнах Балтії ця концепція тісно пов'язана з політикою навчання впродовж життя (Lifelong Learning), цифровими стратегіями та національними рамками кваліфікацій, які передбачають розвиток модульних програм, мікрокваліфікацій і механізмів визнання результатів неформального та інформального навчання

У стратегічних документах Балтійських країн індивідуальні траєкторії є важливим інструментом державної політики. В Естонії, за даними Education and Training Monitor, у 2022 році

41,8 % дорослих віком 25–64 роки брали участь в освітніх програмах або тренінгах за останні 12 місяців, що перевищує середньоєвропейський показник (European Commission, 2024). Крім того, в Естонії 62,6 % дорослого населення має базовий рівень цифрових навичок, що створює основу для гнучкого цифрового навчання та формування персоналізованих освітніх маршрутів (European Commission, 2024).

Практичні механізми персоналізації освітніх маршрутів у Балтії включають впровадження систем «індивідуальних навчальних рахунків» (Individual Learning Accounts, ILAs), цифрових платформ (модульні курси, мікрокваліфікації), а також механізми визнання результатів попереднього навчання. Як повідомляє Education and Training Monitor Литви, у 2024 році була впроваджена система ILA через платформу Kursuok.lt, а понад 15 000 дорослих завершили курси на цій платформі до березня 2025 року (European Commission, 2024).

Отже, аналіз досвіду країн Балтії засвідчує, що ефективна індивідуалізація навчання дорослих можлива за умов системного поєднання цифрових технологій, модульного навчання та визнання результатів неформальної й інформальної освіти. Використання цифрових паспортів компетентностей, упровадження ваучерних механізмів, розвиток мікрокваліфікацій, а також інтеграція різних форм освіти сприяють формуванню персоналізованих освітніх траєкторій, що враховують професійні, когнітивні та життєві потреби дорослих здобувачів освіти.

Досвід країн Балтії також демонструє, що навіть за умов обмежених ресурсів можливо забезпечити високий рівень участі дорослого населення в освітніх програмах і підвищити рівень цифрової та професійної компетентності. Для України адаптація зазначених практик може стати важливим чинником розвитку системи навчання впродовж життя (lifelong learning), підвищення конкурентоспроможності робочої сили та сприяння ефективній інтеграції дорослого населення в сучасний ринок праці.

Література

Council of the EU. (2025). *Council Recommendation on the Economic, Social, Employment, Structural and Budgetary Policies of Lithuania.* https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-10975-2025-INIT/en/pdf (дата звернення: 17.11.2025).

European Commission. (2024). *Education and Training Monitor: Lithuania.* https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/country-reports/lithuania.html (дата звернення: 17.11.2025).

Koutsogeorgopoulou, V. (2023). *Unleashing the Productive Potential of Digitalisation in Lithuania. OECD Economics Department Working Papers*, 1753. DOI: 10.1787/7965209f . https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/04/unleashing-the-productive-potential-of-digitalisation-in-lithuania_e5fd0338/7965209f-en.pdf (дата звернення: 17.11.2025).

Latvian Public Media. (2023). *Around 10% of Latvian Adults Are Learning.* 12.06.2023. https://eng.lsm.lv/article/society/education/12.06.2023-around-10-of-latvian-adults-are-learning.a511482 (дата звернення: 17.11.2025).

Ministry of Education and Research. (2024). *The Number of Adult Learners Is at a Record High.* 16.05.2024. https://www.hm.ee/en/news/number-adult-learners-record-high (дата звернення: 17.11.2025).

Вовк М. П.,

доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

https://orcid.org/0000-0002-9109-9194

МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ЗАСАДИ СТРУКТУРУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТУ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

У контексті трансформаційних змін педагогічної освіти в Україні, посилення ролі національної культури як чинника консолідації суспільства, а також актуалізації завдань громадянського й патріотичного виховання, підготовка педагога потребує інтеграції знань із різних галузей гуманітарного знання. Міждисциплінарний підхід до структурування національно-культурного компоненту передбачає синтез педагогічних, психологічних, культурологічних, історичних, філологічних,

етнологічних та соціологічних знань, що уможливлює формування цілісного уявлення про національно-культурні процеси та їх педагогічну інтерпретацію. Така інтеграція сприяє глибшому усвідомленню майбутніми вчителями феномену української культури, її історичних витоків, мовно-культурних традицій, системи цінностей і символів, що становлять основу національної ідентичності.

Студіювання змісту силабусів/робочих програм обов'язкових і варіативних дисциплін національно-культурного спрямування за освітньо-професійними програмами підготовки майбутніх учителів на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти (18 ЗВО) дозволило констатувати, що викладачі надають перевагу міждисциплінарному структуруванню змістового контенту. Виявом цієї тенденції є інтеграція національно-культурного змісту в різні компоненти професійної підготовки педагога. Зокрема, у змісті психолого-педагогічних дисциплін найчастіше акцентовано увагу на виховному потенціалі національної культури, формуванні громадянських і патріотичних цінностей, розвитку культурної ідентичності особистості. У змісті мовно-літературних і культурологічних дисциплін розкриваються особливості мовно-культурних кодів, фольклорних традицій, культурної спадщини українського народу. Методичні дисципліни орієнтують майбутніх учителів на використання національно-культурного матеріалу в освітньому процесі, розроблення інтегрованих уроків, проєктів, культурно-освітніх практик. Суттєвим аспектом міждисциплінарності є також поєднання академічних знань із сучасними соціокультурними практиками, що передбачає осмислення ролі медіакультури, цифрових ресурсів, міжкультурної комунікації, діяльності культурно-освітніх інституцій у формуванні національно-культурної компетентності майбутнього педагога. У результаті реалізації міждисциплінарного підходу відбувається формування комплексних професійних компетентностей учителя, зокрема культурної, громадянської, мовно-комунікативної, медіакультурної, що забезпечують здатність педагога інтегрувати національно-культурний зміст у навчально-виховний процес, сприяти розвитку національної свідомості, культурної ідентичності та громадянської відповідальності учнів.

Тенденція міждисциплінарності структурування національно-культурного компоненту змісту підготовки сучасного вчителя виявляється у поєднанні знань, підходів і методів різних галузей науки для комплексного формування національно-культурної, громадянської компетентності майбутнього педагога. Її прояви можна окреслити такими аспектами:

- інтеграція гуманітарних дисциплін. Національно-культурний компонент формується на основі інтеграції знань з педагогіки, психології, історії України, культурології, етнології, фольклористики, мовознавства, соціології. Це забезпечує цілісне розуміння культурної спадщини, національної ідентичності та соціокультурних процесів;

- поєднання теоретичних і практико-орієнтованих знань. Міждисциплінарність проявляється у зв'язку теоретичних знань про культуру, мову, історію з педагогічними технологіями їх трансляції у шкільному середовищі (проєктна діяльність, культурно-освітні практики, інтегровані уроки);

- використання культурологічного, українознавчого та компетентнісного підходів. Структурування змісту підготовки відбувається через синтез різних наукових підходів, що дозволяє формувати у майбутнього вчителя здатність інтерпретувати національно-культурні явища та інтегрувати їх у навчально-виховний процес;

- інтеграція національно-культурного змісту у різні освітні компоненти підготовки. Цей компонент не обмежується окремими дисциплінами (наприклад, народознавством чи історією культури), а пронизує зміст психолого-педагогічних, методичних, мовно-літературних та соціогуманітарних дисциплін;

- поєднання академічних знань із сучасними соціокультурними практиками. Міждисциплінарність передбачає врахування сучасних культурних процесів, медіакультури, громадянської освіти, міжкультурної комунікації, що розширює традиційне розуміння національної культури.

- формування комплексних компетентностей учителя. Завдяки міждисциплінарному підходу формується система компетентностей: культурної, громадянської, мовної, комунікативної, медіаосвітньої, що дозволяє педагогу ефективно реалізовувати національно-культурний зміст освіти.

Відповідно міждисциплінарність структурування національно-культурного компоненту змісту підготовки сучасного вчителя постає як важлива тенденція розвитку педагогічної освіти, що забезпечує цілісність професійної підготовки, інтеграцію наукових знань і освітніх практик та сприяє підготовці педагога, здатного ефективно реалізовувати культуротворчу місію освіти.

Література:

Каталог вибіркових дисциплін Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. 2026. https://pnpu.edu.ua/katalog-vibirkovih-osvitnih-komponentiv-zagalno%D1%97-pidgotovki?utm_source=chatgpt.com

Каталог вибіркових дисциплін СУмДПУ імені А.С. Макаренка. 2026.https://sspu.edu.ua/kataloh-vybirkovykh-dystsyplin?utm_source=chatgpt.com

Освітньо-професійна програма «середня освіта (географія)» першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю А4 Середня освіта (за предметними спеціальностями) предметна спеціальність А4.07 Середня освіта (Географія). Карпатський національний університет імені василя стефаника. 2025. https://nmv.cnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/22/2025/11/op-so-geografiya_bak-2025.pdf

Освітньо-професійна програма «середня освіта (історія)» перший (бакалаврський) рівень за спеціальністю 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями) предметна спеціальність 014.03 Середня освіта (Історія та громадянська освіта). Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. 2024. https://nmv.cnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/22/2025/04/014-03-op-so-istoriia-ta-hromadianska-osvita-bac-2-2024.pdf

Освітньо-професійна програма «середня освіта (українська мова і література)» першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями) спеціалізація 014.01 Українська мова і література галузі знань 01 Освіта/ Педагогіка. Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. 2022. https://nmv.cnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/22/2025/07/souml-op-bak-2022-1.pdf

Освітньо-професійна програма Середня освіта (Українська мова і література. Зарубіжна література) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю А4 Середня освіта (Українська мова і література) галузі знань А Освіта. СУмДПУ імені А.С. Макаренка. 2025. https://sspu.edu.ua/images/2025/docs/opp/program/ukr_mova_i_lit_zarub_lit_b32d7.pdf

Освітньо-професійна програма. Середня освіта (Українська мова і література). Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. 2025.http ://smc.hnpu.edu.ua/files/Osv%D1%96tn%D1%96_programi/Osvitni_programu_bakalavr/2025/Ukrainska_mova_i_literatura_zarubizhna_literatura_v_zakladah_osvitu.pdf

Освітня програма. «Історія в закладах освіти» (бакалавр) Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. http://smc.hnpu.edu.ua/files/Osv%D1%96tn%D1%96_

programi/Osvitni_programu_bakalavr/2025/Heohrafia_v_zakladah_osvity.pdf
Освітня програма. «Українська мова і література, зарубіжна література в закладах освіти». Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. 2025. http://smc.hnpu.edu.ua/files/Osv%D1%96tn%D1%96_programi/Osvitni_programu_bakalavr/2025/Biologiya_ta_zdorovya_ludunu_v_zakladah_osvitu.pdf
Освітня програма. Середня освіта (Географія). Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка. 2025 https://drive.google.com/file/d/1u7OSGZB5wl6T-_XAgIB8sgNWeMuSWrkK/view
Освітня програма. Середня освіта (Українська мова і література). Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. 2025. https://drive.google.com/file/d/1UyQVCWuvMsiIW7id6IG3JH0NX0tGVrFM/view
Освітня програма: Середня освіта (Історія та громадянська освіта). Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. 2025. https://drive.google.com/file/d/1P1Bv2yM9kBpaYo8zDVcgRK2nrUriU1NJ/view

Войт А. Л.,

магістрантка 1 курсу факультету психології та соціальної роботи ПНПУ імені К. Д. Ушинського (спеціальність «Клінічна психологія»); практичний психолог Одеського ЗДО № 73

ПРОФІЛАКТИКА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Сучасний етап розвитку національної системи освіти України характеризується активним впровадженням інклюзивної моделі навчання, яка забезпечує право на якісну освіту для кожної дитини за місцем проживання. У контексті сучасних освітніх реформ, зокрема з прийняттям нової редакції Закону України «Про дошкільну освіту», інклюзія стає не просто допоміжною моделлю, а фундаментальною стратегією розвитку закладу дошкільної освіти. Її значення полягає у переході від моделі відокремленого навчання до створення єдиного безбар'єрного простору, де кожна дитина отримує підтримку відповідно до індивідуальної траєкторії розвитку.

Практика роботи закладів загальної середньої та дошкільної освіти свідчить про стійку тенденцію до збільшення кількості

дітей не лише з ООП, а й із вираженими ознаками психічних розладів, зокрема розладом дефіциту уваги та гіперактивності (РДУГ), розладами аутистичного спектра (РАС) та тривожними станами. Наприклад, у типовій інклюзивній групі вихователь може працювати одночасно з дитиною з РАС, яка потребує сенсорних пауз, та з дитиною з РДУГ, яка швидко втрачає концентрацію. Це створює реальне навантаження, що виходить за межі сухих цифр статистики. Згідно з аналітичними звітами МОН України, протягом останніх років спостерігається стабільне зростання чисельності вихованців з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі ЗДО. Зокрема, за останні п'ять років кількість інклюзивних груп у садочках збільшилася майже втричі. Це зумовлено не лише об'єктивними фізіологічними чинниками, а й вдосконаленням системи ранньої діагностики та активною роботою мережі інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ). Якщо у 2019/2020 навчальному році в інклюзивних групах виховувалося близько 4,7 тис. дітей, то станом на початок 2024 року, попри виклики воєнного стану, цей показник суттєво зріс, що підтверджує невідворотність процесів інклюзивної трансформації освіти.

Таким чином, це відкриває нові можливості для дітей з особливими освітніми потребами (ООП), зокрема: реалізацію права на доступну освіту в загальних закладах; успішну адаптацію до соціального середовища; інтенсифікацію когнітивного та мовленнєвого розвитку через перебування в активному комунікативному просторі однолітків, що стимулює природну потребу дитини висловлювати власні бажання; опанування важливих побутових навичок та формування емоційного інтелекту в процесі толерантної взаємодії з оточуючими.

Водночас забезпечення такої багатогранної підтримки дитини з ООП ставить перед педагогами дошкільних закладів складні професійні виклики, покладає на них додаткову відповідальність, потребує постійної концентрації та творчої адаптації навчального матеріалу. Це вимагає колосальних емоційних ресурсів і високої емоційної стійкості, що за відсутності належної психологічної підтримки стає передумовою для професійного вигорання. Під цим поняттям ми розуміємо

стан фізичного, емоційного або мотиваційного виснаження, що характеризується порушенням продуктивності в роботі та втомою, яка виникає внаслідок тривалого впливу професійних стресогенних факторів.

Варто наголосити, що проблема професійного вигорання педагогічних працівників має глобальний характер і визнана ВООЗ як один із ключових викликів сучасності. Однак в українських реаліях це питання набуває особливої гостроти. Якщо у країнах ЄС інклюзивні моделі впроваджувалися протягом десятиліть із поступовою адаптацією середовища та фахівців, то в Україні трансформація системи освіти відбувається у надзвичайно стислі терміни. Швидкі темпи реформ, необхідність миттєвого опанування нових професійних ролей та паралельна адаптація до умов воєнного стану створюють ситуацію хронічного стресу. Для українського педагога інклюзія стала не лише професійним обов'язком, а й викликом щодо збереження власної психологічної стійкості, що робить системну профілактику вигорання питанням національної освітньої безпеки.

В умовах інклюзії педагог часто стикається із суперечністю: з одного боку - необхідність соціалізації дитини з розладом у групі однолітків, а з іншого - брак адаптованих програм раннього втручання, надмірна наповнюваність груп та обмеженість матеріальних ресурсів. У практиці ЗДО часто виникає ситуація, коли батьки дитини з тривожними станами наполягають на окремому підході, тоді як вихователь має інтегрувати її у групу. Такі конфлікти стають додатковим джерелом стресу. Саме така інтенсивність професійного навантаження створює високий ризик професійного вигорання, що проявляється емоційним виснаженням, апатією та зниженням мотивації. Для інклюзивного середовища надважливо мати «стабільного дорослого», адже саме він здатний забезпечити дитині психологічний комфорт та умови для розвитку. Таким чином, профілактика вигорання педагогів є не лише питанням їхнього особистого благополуччя, а й ключовим чинником успішності всієї інклюзивної моделі.

Відповідно до трикомпонентної моделі К. Маслач, професійне вигорання педагога в інклюзивному середовищі

проявляється через емоційне виснаження (відчуття спустошеності), деперсоналізацію (цинічне ставлення до суб'єктів освітнього процесу) та редукцію особистих досягнень (відчуття зниження власної професійної компетентності).

Наслідки професійного вигорання педагогів в інклюзивному середовищі мають руйнівний вплив на всіх учасників освітнього процесу. Виснажений педагог може реагувати на дитячі істерики не емпатією, а роздратуванням, що одразу відчувають діти й колеги. Для самого педагога це загрожує психосоматичними розладами, порушенням сну, хронічною втомою та втратою сенсу професійної діяльності. На рівні дитини з ООП вигорання вихователя призводить до дефіциту емоційної підтримки та зниження якості корекційного супроводу, оскільки виснажений дорослий не здатний до гнучкої взаємодії та емпатії. Для освітнього закладу наслідки проявляються у формі плинності кадрів, зростанні кількості конфліктів у колективі та зниженні загального рівня безбар'єрного середовища. Отже, невирішеність проблеми вигорання нівелює саму суть інклюзивної реформи, перетворюючи її з процесу розвитку на формальну присутність дитини в групі. Саме тому в сучасній системі освіти надважливою стає командна взаємодія за моделлю «педагог - батьки - дитина - психолог». Лише через створення партнерського середовища, де кожен учасник отримує підтримку та поділяє відповідальність, можливо забезпечити стабільність освітнього простору. У такій синергії психолог виступає не лише фахівцем із супроводу дитини, а й ресурсною опорою для педагога.

Усвідомлення глибини описаних ризиків диктує необхідність розробки та впровадження системного алгоритму профілактичної роботи. Виходячи з досвіду роботи в інклюзивному середовищі ЗДО, ми виділяємо наступні пріоритетні шляхи профілактики:

1. Організація системної психологічної підтримки: впровадження регулярних тренінгів емоційної стійкості та груп взаємо підтримки для екологічного відпрацювання професійних викликів.

2. Опанування методів саморегуляції та експресивної арттерапії: навчання педагогів технік релаксації, музикотерапії

та швидких тілесних практик. Окрему увагу варто приділити тактильній роботі з матеріалами. Наприклад, під час короткої перерви вихователь може використати просту техніку арттерапії — зім'яти аркуш паперу чи зробити кілька глибоких вдихів, щоб швидко знизити рівень напруги безпосередньо в робочому просторі.

3. Раціоналізація професійної діяльності: чітке планування часу та забезпечення умов для короткотривалого психологічного розвантаження протягом дня.

4. Інформаційний розвиток: просвітницькі тренінги в закладі ЗДО, безперервне підвищення кваліфікації та доступ до сучасних методичних ресурсів, що мінімізує тривожність через професійну невпевненість.

5. Укріплення командної синергії: налагодження горизонтальних зв'язків між педагогами, асистентами, психологом, представником ІРЦ для спільного вирішення складних кейсів.

Підсумовуючи вищевикладене, можна констатувати, що профілактика професійного вигорання педагогів є не просто допоміжним заходом, а фундаментальною умовою ефективності інклюзивної моделі освіти. В умовах стрімких реформ та додаткових викликів воєнного стану, створення системи психологічної підтримки стає критично важливим для життєздатності всієї освітньої галузі.

Варто акцентувати, що збереження психологічного здоров'я педагога має пряму кореляцію з успішністю розвитку дитини з ООП. Лише «стабільний дорослий», який володіє внутрішнім ресурсом та навичками саморегуляції (зокрема методами арттерапії та командної взаємодії), здатен забезпечити вихованцю необхідний рівень емоційної безпеки, прийняття та якісного корекційного супроводу.

Попри значні кроки у впровадженні інклюзії, дана тема потребує подальших ґрунтовних досліджень та розробки конкретних практичних рішень на рівні державної освітньої політики. Це стосується як перегляду норм навантаження та фінансового стимулювання, так і законодавчого закріплення обов'язкової психологічної супервізії для всіх учасників команд супроводу. Адже турбота про ментальне здоров'я педагога - це

пряма інвестиція в успішне майбутнє кожної дитини та інклюзивного суспільства в цілому.

Література

Верховна Рада України. (2024, July 5). *Про дошкільну освіту: Закон України № 3848-IX*. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3848-20

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*, 397–422.

Кабінет Міністрів України. (2021, April 14). *Національна стратегія створення безбар'єрного простору в Україні: Розпорядження № 366-р*. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80

Ретунська, Т. (2022). Психологічне здоров'я педагога в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні проблеми психології, 15*, 45–52.

Волярська О. С.,

доктор педагогічних наук, професор, стипендіат Фонду порятунку вчених Інституту міжнародної освіти (The Institute of International Education's Scholar Rescue Fund (IIE-SRF), дослідник кафедри педагогіки філософського факультету університету Коменського в Братиславі

https://orcid.org/0000- -0002-6812-1154

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ УНІВЕРСИТЕТІВ У СЛОВАЧЧИНІ

Якість освіти є однією з ключових проблем сучасного розвитку університетської освіти у Словаччині, що зумовлює підвищену увагу до професійної діяльності викладачів. Рівень педагогічної роботи, науково-дослідної активності та особистісного потенціалу університетських викладачів безпосередньо впливає на ефективність освітнього процесу та загальну якість підготовки здобувачів вищої освіти. У зв'язку з цим результативна освітня діяльність потребує належної фахово-педагогічної підготовки викладачів, зокрема в галузі педагогіки вищої школи та університетської дидактики. Динамічні трансформації сучасного академічного середовища зумовлюють необхідність здатності викладачів адаптуватися до нових освітніх умов, інноваційних цифрових технологій та змін у структурі університетської освіти (Sirotova, & Šeben Zaťková, 2022). У цьому контексті особливої ваги набуває організаційно-педагогічний супровід професійного розвитку викладачів, який

сприяє підвищенню якості їхньої педагогічної діяльності та сталому розвитку університетської освіти в Словаччині.

Організаційно-педагогічний супровід університетських викладачів є важливим чинником підвищення якості освітнього процесу та забезпечення неперервного професійного розвитку науково-педагогічних працівників. Існуюча системна методична робота в закладах вищої освіти створює умови для індивідуального професійного зростання викладача, підтримує розвиток його педагогічної рефлексії, інноваційної діяльності та академічної культури (Кірдан, 2023). У зв'язку з чим, організаційно-педагогічний супровід сприяє утвердженню спільних педагогічних цінностей, що мають значення не лише для окремого колективу університету, а й для розвитку академічної спільноти.

У Словацькій Республіці організаційно-педагогічний супровід професійного розвитку університетських викладачів ґрунтується на нормативно-правових засадах, які визначено в Законі про освіту дорослих (Zákon o vzdelávaní dospelých, 2024). Зазначений нормативний акт трактує неперервну освіту як сукупність освітніх і професійних активностей людини протягом усього життя, спрямованих на вдосконалення знань, умінь і професійних компетентностей. Такий підхід відображає концепцію навчання впродовж життя, що є фундаментальним принципом сучасної освітньої політики Європейського простору вищої освіти. Важливою особливістю організаційного супроводу професійного розвитку викладачів університетів у Словаччині є значний рівень інституційної автономії закладів вищої освіти. Зокрема, планування та реалізація заходів із підвищення кваліфікації та професійного зростання академічного персоналу здійснюється безпосередньо на рівні кожного університету. Основним організаційним інструментом такого розвитку виступає план професійного розвитку науково-педагогічних працівників, який формується керівництвом закладу з урахуванням стратегічних потреб інституції. Джерельною основою для його розроблення слугують профілі професійних компетентностей та професійні стандарти науково-педагогічних працівників, які розміщені на офіційних ресурсах Міністерства освіти, науки, досліджень та молоді Словацької Республіки. Фінансування професійного навчання викладачів має змішаний

характер і здійснюється як за рахунок власних ресурсів закладів вищої освіти або самих працівників, так і за підтримки міжнародних та європейських програм. Зокрема, значну роль відіграють освітні та наукові ініціативи, що реалізуються за фінансової підтримки Європейського Союзу та інших міжнародних проєктів.

Важливим напрямом організаційно-педагогічного супроводу професійного розвитку є залучення викладачів до участі у національних і міжнародних наукових конференціях, стажуваннях, дослідницьких програмах та академічній мобільності. Особливу стимулюючу функцію у цьому процесі виконують грантові програми та науково-дослідні проєкти, зокрема KEGA, VEGA, SRDA, Erasmus+ та ініціативи Європейського соціального фонду, які сприяють підвищенню якості наукової діяльності й освітнього процесу та активізують міжнародну академічну співпрацю.

У підсумку, організаційно-педагогічний супровід університетських викладачів у Словаччині виступає важливим механізмом забезпечення якості освітнього процесу з підготовки майбутніх фахівців та неперервного професійного розвитку науково-педагогічних працівників та сприяє інтеграції університетської освіти у європейський науково-освітній простір.

Література

Кірдан, О. (2023). Організаційно-педагогічний супровід та дидактичне забезпечення професійної підготовки майбутніх економістів у закладах вищої освіти. У В.В. Іванишин (Ред.), *Інновації в сучасній освіті: методологія, технологія, дидактичні та виховні аспекти* (с. 50–61). Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»; Baltija Publishing. https://doi.org/10.30525/978-9934-26-300-2-6

Zákon o vzdelávaní dospelých a o zmene a doplnení niektorých zákonov z 30. októbra 2024. https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/2024/292/20250901

Sirotová, M., & Šeben-Zaťková, T. (2022). Development of university teachers' professional competencies. In *EDULEARN22 Proceedings: 14th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 5011–5019). Palma, Spain, July 4–6, 2022. https://doi.org/10.21125/edulearn.2022.1197

Вощенко К.О.,
здобувач ступеня магістра у галузі А Освіта за спеціальністю А1 Освітні науки Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
https://orcid.org/0009-0000-4488-9671

ОСВІТНІЙ ДИЗАЙН МІКРОНАВЧАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНОГО ЦИФРОВОГО ФОРМАТУ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

Трансформаційні процеси у сфері професійного розвитку, зумовлені запитом на неперервність навчання та динамічність оновлення знань, потребують насамперед переосмислення архітектури освітнього процесу на засадах освітнього дизайну. Формування адаптивного та конкурентоспроможного фахівця вимагає виходу за межі традиційного лінійного навчання, адже класичні моделі часто не враховують проблему когнітивного перевантаження та потребу в оперативності засвоєння інформації в цифровому середовищі. Зважаючи на це, постає проблема розробки цілісного освітнього дизайну мікронавчання як стратегічного інструменту оновлення форматів підготовки, що дозволяє забезпечити високу гнучкість, персоналізацію та практичну спрямованість навчання завдяки ефективному використанню цифрових технологій.

Попри активне теоретичне обговорення переваг концепції навчання впродовж життя, у практиці професійного розвитку педагогічного персоналу часто спостерігається стихійність та фрагментарність впровадження мікроформатів. Це зумовлено не стільки технічними чи організаційними обмеженнями, скільки недостатньою увагою до освітнього дизайну як цілісної системи проектування навчального досвіду, де технології мають бути лише інструментом реалізації дидактичної мети. Відсутність уніфікованої стратегії дидактичного структурування (чанкінгу) змісту, обмежений доступ до спеціалізованих платформ для розробки мікромодулів та недостатній рівень компетенцій викладачів

саме у сфері проектування цифрового контенту ускладнюють інтеграцію інноваційних рішень у щоденну освітню практику.

Теоретичний фундамент освітнього дизайну як системного підходу до створення ефективних навчальних середовищ ґрунтовно представлено у працях М. Паккі, В. Ворони, Л. Червоної та А. Нашинець-Наумової, де дизайн визначається як сукупність заходів із підбору коректних способів навчання для виявлення потреб слухачів та підвищення якості освітнього процесу (Паккі та ін., 2025). Відповідно до методології цих авторів, якісний освітній продукт має бути студентоцентрованим та орієнтованим на оцінювання конкретних результатів навчання. Для мікронавчання критично важливим є використання таких моделей дизайну, як ADDIE, таксономія Фінка чи модель «Зворотного дизайну», які дозволяють логічно структурувати матеріал та обирати оптимальні форми взаємодії залежно від характеру контенту та особливостей аудиторії. Такий системний підхід до методичного проектування кожної дисципліни дозволяє перетворити цифрові інструменти на дієвий засіб професійного розвитку, що базується на принципах академічної доброчесності та формувального оцінювання як способу саморегуляції навчання (Паккі та ін., 2025).

Освітній дизайн мікронавчання як стратегічний вектор розвитку професійної підготовки, що вимагає глибокої дидактичної трансформації змісту, досліджують у своїх працях Н. Ничкало та Л. Лук'янова (Ничкало, 2022). На важливості створення гнучкого цифрового інформаційно-освітнього середовища як інфраструктурної бази для реалізації сучасних освітніх проектів наголошують А. Гуржій, В. Радкевич та М. Пригодій, підкреслюючи, що інтеграція ІКТ у професійну підготовку має відбуватися на основі чітко визначених методологічних принципів проектування (Гуржій та ін., 2022).

Основними тенденціями у практичній реалізації дизайну мікронавчання є впровадження гнучких форматів із застосуванням сучасних цифрових платформ (Moodle, Google Classroom) та інструментів освітньої аналітики (Learning Analytics), які дозволяють здійснювати моніторинг успішності фахівців та динамічно корегувати їхні індивідуальні траєкторії розвитку. Цифрова трансформація змісту в межах

мікромодулів передбачає перехід від репродуктивних методів до проблемно-орієнтованого навчання, що базується на використанні кейс-методів, елементів гейміфікації та короткострокових тренінгів із розвитку цифрових компетентностей. Такий підхід забезпечує розвиток не лише вузькопрофесійних навичок, а й критично важливих «м'яких навичок» (soft skills) — системного мислення, креативності та адаптивності, оскільки дозволяє фахівцю отримувати необхідні знання в режимі Just-in-Time, безпосередньо в процесі професійної діяльності.

Інтеграція освітнього дизайну мікронавчання у цифрове середовище сприяє суттєвому підвищенню гнучкості й динамічності процесу професійного розвитку сучасних фахівців. Електронні освітні мікроресурси (цифрові кейси, мікровідео, інтерактивні вправи), спроектовані на засадах системності та студентоцентрованості, можуть багаторазово використовуватись у різних контекстах, що дозволяє економити час та підвищує ефективність підготовки до вирішення практичних задач. Використання інтерактивних платформ (Kahoot, Nearpod, Edmodo) не лише сприяє активному залученню слухачів до освітнього процесу, а й дозволяє організовувати обговорення проблемних тем та здійснювати формувальне оцінювання в режимі реального часу. Зважаючи на це, досягнення результативної цифрової трансформації професійної освіти потребує комплексної взаємодії між технічним, методичним (дизайнерським) і кадровим забезпеченням. Ефективність впровадження інноваційних форматів навчання визначається сукупністю взаємопов’язаних чинників, що охоплюють якість дидактичного проектування, технологічні можливості платформ та готовність педагогічного персоналу до реалізації стратегій мікронавчання.

Одним із визначальних чинників успішної реалізації запропонованого підходу є рівень цифрової та дизайнерської компетентності викладачів, зокрема в контексті володіння спеціалізованими інструментами для проектування мікронавчальних модулів та інтерактивного контенту. За недостатнього рівня володіння методологією освітнього

дизайну зберігається тенденція до механічного перенесення традиційних матеріалів у цифровий формат, що нівелює переваги мікронавчання та знижує його практичну ефективність. Важливу роль при цьому відіграє не лише наявність сучасної мультимедійної інфраструктури та швидкісного інтернету, а й доступність ліцензованого програмного забезпечення та платформ, адаптованих до специфіки мікродизайну фахових дисциплін. Методичне забезпечення як критично важливий елемент має включати створення адаптованих цифрових навчальних об'єктів, електронних сценаріїв занять та систем зворотного зв’язку, що відповідають галузевій специфіці підготовки. Стратегічне планування цифрової трансформації з боку адміністрації закладів освіти, інвестування в методичний супровід та регулярне підвищення кваліфікації педагогів у сфері освітнього дизайну забезпечить сталість інноваційних змін. Лише за умови комплексного підходу, що передбачає поєднання розвинених цифрових навичок педагогів, оновлення технічного та, насамперед, методичного забезпечення, стає можливою ефективна інтеграція мікронавчання в освітній процес для підготовки фахівців.

Література

Гуржій, А. М., Радкевич, В. О., & Пригодій, М. А. (2022). Методологічні засади цифровізації інформаційно-освітнього середовища закладу професійної освіти. *Нові технології навчання,* 96, 44–53.

Зязюн, І. А. (2011). Технологізація освіти як історична неперервність. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика,* 1, 73–85.

Ничкало, Н. Г. (2022). *Розвиток професійної освіти в контексті глобальних трансформацій.* Київ: НАПН України.

Паккі, М. С., Ворона, В. О., Червона, Л. М., & Нашинець-Наумова, А. Ю. (2025). *Освітній дизайн: навчальний посібник.*

Сисоєва, С. О. (2006). Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак. *Педагогічний процес: теорія та практика,* 2, 127–131.

Фіцула, М. М. (2012). *Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти.* Академія.

Галузяк В. М.,
доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і освітнього менеджменту Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського
https://orcid.org/ 0000-0001-7223-3821

ЗАРУБІЖНІ МОДЕЛІ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У КОНТЕКСТІ БЕЗПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

На сучасному етапі розвитку освіти, що характеризується процесами цифровізації, глобалізації та утвердженням компетентнісної парадигми, педагогічна компетентність учителя постає як ключовий чинник якості освітнього процесу. Вона все частіше інтерпретується не як фіксований результат професійної підготовки, а як динамічна інтегративна характеристика, що формується, розвивається й удосконалюється впродовж усього професійного життя педагога (European Commission, 2013; OECD, 2019).

У зарубіжній педагогічній теорії відбувається поступовий перехід від редукціоністського розуміння педагогічної компетентності як сукупності педагогічних знань і вмінь до її інтерпретації як багатовимірного інтегративного феномена. За визначенням Й. Баумерта та М. Кунтера, педагогічна компетентність включає не лише когнітивні ресурси (знання), а й мотиваційні, емоційні та рефлексивні компоненти, які забезпечують ефективність педагогічної діяльності (Baumert & Kunter, 2006). Такий підхід підкреслює нерозривний зв'язок між ефективністю діяльності вчителя і його здатністю до безперервного саморозвитку.

У сучасних зарубіжних дослідженнях педагогічна компетентність концептуалізується у різних теоретичних моделях, кожна з яких акцентує увагу певному аспекті діяльності вчителя. Однією з базових є запропонована Л. Шульманом модель педагогічного знання змісту навчання (*Pedagogical Content Knowledge, PCK*), що відображає процес педагогічного осмислення, інтерпретації та дидактичної трансформації навчального змісту. Вона ґрунтується на ідеї інтеграції трьох

типів знань: предметних (*content knowledge*), загальнопедагогічних (*pedagogical knowledge*) та педагогічно трансформованих знань змісту (*pedagogical content knowledge*). Ключовим компонентом є саме останній, який відображає здатність учителя адаптувати складний навчальний матеріал до рівня розуміння учнів, використовуючи приклади, аналогії, метафори та враховуючи типові когнітивні труднощі (Shulman, 1986). Перевагою моделі PCK є її інтегративний характер, що дозволяє подолати розрив між теоретичною і практичною підготовкою вчителя. Водночас її обмеженням є недостатня увага до контекстуальних чинників (технологічних і соціокультурних), що актуалізуються у сучасному освітньому середовищі.

Ці обмеження були частково подолані у моделі технологічно-педагогічного знання змісту навчання (*Technological Pedagogical and Content Knowledge, TPACK*), розробленій П. Мішрою та М. Келером. У цій моделі до структури педагогічної компетентності додається компонент технологічних знань (*technological knowledge*), що відображає здатність учителя інтегрувати сучасні цифрові інструменти у навчальний процес. Важливо, що TPACK не зводиться до технічної грамотності вчителя, а передбачає педагогічно доцільне використання технологій для досягнення освітніх цілей (Мішра, & Келер, 2006; Келер, & Мішра, 2009).

Порівняння моделей PCK і TPACK дозволяє зробити висновок, що вони репрезентують різні етапи еволюції наукових уявлень про педагогічну компетентність: від когнітивно орієнтованого підходу до технологічно інтегрованого. Водночас є ризик надмірної технократизації педагогічної діяльності, коли технології починають розглядатися як самоціль, а не як засіб навчання (Voogt et al., 2013).

Інший напрям концептуалізації педагогічної компетентності представлений у рамках моделей ефективного викладання. Однією з них є запропонована Ш. Деніелсон «Рамка ефективного викладання» (*Framework for Teaching*), що структурує педагогічну діяльність за чотирма доменами: 1) планування і підготовка; 2) освітнє середовище; 3) навчання і викладання; 4) професійна відповідальність. Перший домен охоплює знання змісту навчання, педагогіки, учнів і здатність до цілеспрямованого

планування освітнього процесу; другий – створення безпечного, інклюзивного освітнього середовища та ефективне управління класом; третій – організацію навчальної взаємодії, застосування дидактичних стратегій і формувальне оцінювання; четвертий – професійну відповідальність, рефлексію, співпрацю та безперервний професійний розвиток вчителя. Ця модель має нормативно-описовий характер і дає змогу сформувати цілісне уявлення про ефективну педагогічну діяльність. Вона широко використовується як теоретична основа для розробки професійних стандартів і систем атестації вчителів (Деніелсон, 2007, 2013). Її сильна сторона полягає у комплексності, однак певною слабкістю є обмежена операціоналізація показників ефективності педагогічної діяльності.

На відміну від цього, «Модель оцінювання діяльності вчителя» (*Teacher Evaluation Model*) Р. Марцано має чітко виражений емпіричний характер. Вона базується на результатах численних метааналізів і описує педагогічну компетентність через систему спостережуваних дій і стратегій, які мають доведений вплив на навчальну успішність учнів (Марцано, 2007, 2011). Модель включає чотири домени: 1) стратегії поведінки в класі; 2) планування і підготовка; 3) рефлексія; 4) професійна взаємодія. Перший домен відображає дидактичні стратегії та способи поведінки вчителя у класі, які безпосередньо впливають на навчальні результати учнів; другий – планування навчального процесу на основі врахування предметного змісту, дидактичних принципів та особливостей учнів; третій – рефлексію та корекцію педагогічної діяльності; четвертий – професійну відповідальність, етику, співпрацю та участь у професійних спільнотах. Перевагою цієї моделі є її практична спрямованість і можливість використання для оцінювання ефективності викладання. Водночас її критика пов’язана з ризиком редукції педагогічної діяльності до набору вимірюваних поведінкових індикаторів, що ігнорують її ціннісно-смисловий вимір.

Таким чином, моделі Ш. Деніелсон і Р. Марцано репрезентують дві різні парадигми: нормативно-гуманістичну та доказово-позитивістську. Їх інтеграція створює більш повну концепцію педагогічної компетентності, яка поєднує якісні та

кількісні виміри професійної діяльності. На рівні освітньої політики ці моделі інституціоналізуються у професійних стандартах (InTASC, Teachers' Standards, APST), що визначають очікувані результати професійної діяльності вчителя. Сучасні міжнародні стандарти (зокрема OECD) акцентують увагу на безперервному професійному розвитку педагогів, підкреслюючи значення рефлексії, колегіальної взаємодії та здатності до інновацій (European Commission, 2013; OECD, 2019).

Як свідчить аналіз, сучасні зарубіжні моделі педагогічної компетентності виконують дві основні функції: з одного боку, забезпечують стандартизацію та оцінювання професійної діяльності вчителя, а з іншого — слугують концептуальною основою його професійного розвитку. Така подвійність зумовлює напруження між вимогами зовнішнього контролю й необхідністю збереження професійної автономії педагога, що постає одним із ключових викликів сучасної педагогічної освіти.

Узагальнення зарубіжних підходів дає підстави виокремити інваріантне ядро педагогічної компетентності, яке інтегрує знання і практичні вміння вчителя, спрямованість на результати навчання, рефлексивність, інноваційність і здатність до безперервного професійного розвитку. Перспективним напрямом досліджень є інтеграція компетентнісних моделей педагогічної компетентності з діяльнісними та культурно-історичними, що дозволить подолати обмеження технократичних інтерпретацій і забезпечити цілісне розуміння педагогічної діяльності.

Література

Галузяк, В. М. (2016). Сутність і структура педагогічної компетентності вчителя. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія,* 48, 37–46.

Галузяк, В. М. (2017). Поняття компетентності в контексті визначення професійних вимог до особистості педагога. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 50, 59–69.

Осова, О. О. (2024). Професійно-педагогічна компетентність: сутність та наукові підходи. *Психологія і особистість,* 1, 5–53.

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stability and change of teacher competence. In H.K. Gruber & J. L. van der Lans (Eds.), *Teacher competence and educational quality* (pp. 57–81). Springer.

Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. ASCD.

Danielson, C. (2013). *The framework for teaching: Evaluation instrument*. The Danielson Group.
European Commission. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. https://eur-lex.europa.eu
Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60–70.
Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching*. ASCD.
Marzano, R. J. (2011). *Effective supervision: Supporting the art and science of teaching*. ASCD.
Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing.
Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
Voogt, J., Fisser, P., Good, J., Mishra, P., & Yadav, A. (2013). Technological pedagogical content knowledge: A review. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(2), 109–121.

Гетманенко Л. М.,
старша викладачка кафедри природничо-математичної освіти і технологій Інститут післядипломної освіти Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, Україна
https://orcid.org/0009-0006-9601-3288

РОЛЬ І ФУНКЦІЇ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

Сучасні тенденції розвитку освіти характеризуються суттєвими трансформаціями змісту, форм і методів навчання, що зумовлено стрімким розвитком науки, технологій та інформаційного суспільства. У цих умовах підвищуються вимоги до професійної діяльності вчителя, який має бути не лише транслятором знань, а й організатором пізнавальної діяльності учнів, здатним до аналітичного мислення, педагогічної рефлексії та наукового пошуку. Особливої актуальності ці вимоги набувають щодо вчителів математики, адже математична освіта відіграє ключову роль у формуванні логічного, критичного та алгоритмічного мислення учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що проблема формування дослідницької компетентності педагогів є предметом уваги багатьох учених. Питання професійної підготовки вчителя, розвитку його дослідницьких умінь та формування готовності до інноваційної діяльності розглядаються у працях В. Кременя, С. Гончаренка, О. Савченко, Н. Ничкало та інших науковців. У цих дослідженнях підкреслюється, що сучасний педагог має виступати не лише виконавцем освітніх програм, а й дослідником власної педагогічної практики, здатним здійснювати науково обґрунтований аналіз освітнього процесу.

Однією з важливих характеристик професійної діяльності сучасного педагога є здатність до дослідницької діяльності. У цьому контексті особливого значення набуває дослідницька компетентність учителя, яка забезпечує його готовність до аналізу освітніх явищ, пошуку ефективних педагогічних рішень, інтерпретації результатів навчання та впровадження інновацій у освітній процес. Для вчителя математики ця компетентність має особливу цінність, оскільки сама математика як наука ґрунтується на дослідженні, доведенні, узагальненні та побудові логічно обґрунтованих висновків. Значення дослідницької складової у професійній діяльності педагога підкреслюється також у працях І. Зязюна та О. Дубасенюк.

У сучасній педагогічній науці дослідницька компетентність розглядається як інтегративна характеристика особистості фахівця, що поєднує систему знань, умінь, навичок і досвіду здійснення дослідницької діяльності, а також готовність використовувати дослідницький підхід у професійній практиці. Для вчителя математики така компетентність проявляється у здатності аналізувати освітні процеси, визначати педагогічні проблеми, формулювати гіпотези, добирати методи дослідження, інтерпретувати результати та впроваджувати отримані висновки у практику навчання. Подібне розуміння дослідницької діяльності педагога представлено у наукових працях О. Дубасенюк та Н. Ничкало, у яких дослідницька діяльність розглядається як важливий компонент професійної компетентності вчителя.

Професійна діяльність учителя математики передбачає не лише передачу учням системи математичних знань, а й формування їхнього вміння мислити, аналізувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити узагальнення та аргументувати власні висновки. Реалізація цих завдань значною мірою залежить від того, наскільки сам учитель володіє дослідницькими підходами до організації освітнього процесу. Саме дослідницька компетентність дає змогу педагогу розглядати педагогічну практику як об'єкт аналізу та вдосконалення, критично оцінювати ефективність використаних методів навчання, адаптувати педагогічні технології до конкретних освітніх умов.

У структурі професійної діяльності вчителя математики дослідницька компетентність виконує низку важливих функцій. Насамперед вона забезпечує **аналітичну функцію**, що проявляється у здатності вчителя аналізувати результати навчальної діяльності учнів, виявляти типові труднощі у засвоєнні математичних понять та визначати причини цих труднощів. Не менш важливою є **прогностична функція**, яка полягає у здатності передбачати результати застосування тих чи інших методичних підходів, планувати педагогічні експерименти та прогнозувати їхній вплив на навчальні досягнення учнів.

Суттєву роль відіграє також **інноваційна функція** дослідницької компетентності, що проявляється у здатності вчителя розробляти та впроваджувати нові методичні прийоми, дидактичні матеріали та педагогічні технології. У цьому контексті дослідницька діяльність учителя стає важливим чинником розвитку математичної освіти, оскільки сприяє пошуку ефективних шляхів формування математичної компетентності учнів.

Важливим компонентом професійної діяльності педагога є **рефлексивна функція** дослідницької компетентності. Вона передбачає здатність учителя здійснювати самоаналіз власної діяльності, оцінювати результати педагогічної роботи, визначати напрями професійного вдосконалення та коригувати власну методичну практику. Рефлексія у

поєднанні з дослідницьким підходом сприяє формуванню у вчителя готовності до безперервного професійного розвитку.

Крім того, дослідницька компетентність виконує **методичну функцію**, оскільки забезпечує здатність педагога організовувати навчальну діяльність учнів на засадах дослідницького підходу. Це проявляється у використанні проблемних завдань, дослідницьких задач, математичних експериментів, проєктної діяльності та інших форм навчання, що стимулюють пізнавальну активність учнів і сприяють формуванню їхніх дослідницьких умінь.

Таким чином, дослідницька компетентність є важливою складовою професійної діяльності вчителя математики, оскільки забезпечує його здатність до науково обґрунтованого аналізу освітнього процесу, пошуку ефективних педагогічних рішень та постійного вдосконалення власної діяльності. Вона сприяє підвищенню якості математичної освіти, розвитку творчого потенціалу педагога та формуванню в учнів дослідницького стилю мислення.

У зв'язку з цим дослідження ролі та функцій дослідницької компетентності у професійній діяльності вчителів математики є актуальним напрямом сучасних педагогічних досліджень.

Література

Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Либідь.

Дубасенюк, О. А. (2015). *Професійна педагогічна освіта: Методологія, теорія, практика*. Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

Зязюн, І. А. (2008). *Педагогічна майстерність і особистість учителя*. Вища школа.

Зязюн, І. А., Крамущенко, Л. В., Кривонос, І. Ф., та ін. (2004). *Педагогічна майстерність: Підручник* (І. А. Зязюн, ред.). Вища школа.

Кремень, В. Г. (2003). *Філософія освіти XXI століття: Проблеми і перспективи*. Грамота.

Ничкало, Н. Г. (2004). *Професійна освіта: Проблеми і перспективи розвитку*. Наукова думка.

Савченко, О. Я. (2012). *Дидактика початкової освіти*. Грамота.

Годлевська К.В.,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
https://orcid.org/0000-0002-9263-243X

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ В УГОРЩИНІ

Упродовж останніх років угорська система підготовки вчителів переживає масштабну трансформацію, зумовлену сукупністю глобальних освітніх тенденцій і специфічних внутрішньодержавних чинників. Реформи, що розгортаються з 2022 року, спрямовані передусім на подолання структурних суперечностей між академічною підготовкою педагогів і реальними запитами ринку праці. При цьому централізоване управління освітою та одночасні спроби децентралізації породили складну, подекуди фрагментарну взаємодію між університетами та загальноосвітніми школами, що безпосередньо позначилося на змісті освітніх програм підготовки вчителів (Rapos, 2026).

Ключовою змістовою тенденцією стало утвердження компетентнісного підходу як стратегічної основи педагогічних програм. Оновлені освітні стандарти орієнтують підготовку не на трансляцію ізольованих дисциплінарних знань, а на формування цілісної системи компетентностей, що відображає реальну складність учительської праці. Особливого значення набуває здатність педагога до рефлексії власної практики, самостійного прийняття фахових рішень і гнучкого реагування на швидкозмінне шкільне середовище. Саме компетентнісна модель відкриває можливість для системного переходу від передачі готових знань до розвитку педагогічної суб'єктності майбутніх учителів (Rapos, 2026).

Невід'ємною складовою цього переходу є посилення практичної компоненти підготовки. Угорська модель передбачає поступове занурення студентів у шкільне середовище від початку навчання, де обсяг практичної роботи і складність завдань послідовно зростають від семестру до

семестру. Фахова рольова соціалізація, таким чином, розпочинається з перших тижнів університетського навчання, а не концентрується лише на завершальному етапі підготовки (Nagy, 2023). Включення пізнавальних і соціалізаційних практик до навчальних планів суттєво трансформувало освітнє середовище підготовки та поставило нові питання щодо ролі шкільних наставників у формуванні педагогічної ідентичності студентів.

У контексті практикоорієнтованості особливої ваги набуває проблема становлення фахової ідентичності вчителя. Угорські дослідники розглядають ідентичність не як статичну характеристику, а як динамічний процес конструювання, що відбувається протягом усього навчання та продовжується в перші роки професійної діяльності. Дані, зібрані угорськими науковцями під час опрацювання результатів практики, свідчать про те, що характер залучення студентів до шкільного середовища безпосередньо визначає якість і стійкість їхньої педагогічної самоідентифікації (Lénárd, Czirfusz, Horváth, & Rapos, 2024). Паралельно привертає увагу ідентифікаційна проблема шкільних педагогів-наставників – менторів, яких залучають до підготовки, однак які нечасто осмислюють цю роль як органічну частину власної фахової траєкторії (Tókos & Rapos, 2024).

Паралельно з оновленням базової підготовки відбувається радикальне переосмислення системи підвищення кваліфікації педагогів. З 2025 року в Угорщині діє нормативно закріплений механізм, що зобов'язує вчителів набирати 120 кредитів упродовж п'яти років, з яких щонайменше половина має бути отримана на курсах змістового оновлення, організованих Університетом публічної служби Людовіка. Ця реформа є відповіддю на виявлену невідповідність між змістом попередніх курсів підвищення кваліфікації та фактичними потребами педагогів: чинна система майже не забезпечувала оновлення фахових знань, безпосередньо пов'язаних із Національним навчальним планом (Eurydice, 2025).

Окремим, проте дедалі вагомішим напрямом змістового оновлення є розвиток цифрової компетентності педагогів. Угорські університети починають системно впроваджувати

довгострокові програми професійного розвитку науково-педагогічних кадрів, орієнтовані на опанування активних методів навчання із використанням цифрових інструментів. Дані чотирирічного дослідження, здійсненого в Університеті Сечені Іштвана, засвідчили, що подібні програми стимулюють фахове зростання і підвищують залученість студентів, проте системна педагогічна зміна відбувається повільніше, ніж очікувалося, через культурні та інституційні бар'єри (Morvay, Klincsik, & Papp, 2025).

Таким чином, розвиток змісту професійної підготовки вчителів в Угорщині позначений кількома взаємопов'язаними тенденціями: переходом до компетентнісної моделі, органічною інтеграцією практики у зміст підготовки, зростаючою увагою до розвитку фахової ідентичності педагога, системним оновленням підвищення кваліфікації та поступовим введенням цифрової компетентності як структурного елементу педагогічних програм. Конструктивні ідеї угорського досвіду становлять значний інтерес для модернізації системи підготовки вчителів в Україні, зокрема в частині розбудови практикоорієнтованого та рефлексивного змісту педагогічної освіти.

Література

Eurydice. (2025). *National reforms in school education: Hungary*. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/hungary/national-reforms-school-education

Nagy, E. (2023). *Új típusú tanárképzés. Suliszerviz.* https://kiadvany.suliszerviz.com/kiadvanyok/34-kiadvany-2023/1630-2023-dr-habil-k-nagy-emese-ph-d-uj-tipusu-tanarkepzes

Lénárd, S., Czirfusz, D., Horváth, A., & Rapos, N. (2024). A tanárszakos hallgatók tanári identitásának alakulása a pályaszocializációs gyakorlatok során. Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció, 12(3), 49–72. https://doi.org/10.21549/NTNY.46.2024.3.3

Morvay, G., Klincsik, M., & Papp, I. (2025). Systemic pedagogical change in Hungarian higher education: A four-year CPD initiative. Education Sciences, 15(11), 1470. https://doi.org/10.3390/educsci15111470

Rapos, N. (2026). A magyarországi tanárképzés és az azt meghatározó körülmények (2022–2026). Educatio, 35(1), 37–. https://doi.org/10.1556/2063.35.2026.1

Tókos, K., & Rapos, N. (2024). Pedagógusból tanárképzővé válni – Az identitáskonstrukció egy lehetséges értelmezési kerete és vizsgálati lehetősége. Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció, 12(3), 30–48. https://doi.org/10.21549/NTNY.46.2024.3.2

Голованова Т.П.,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності Запорізького національного університету
https://orcid.org/0000-0003-1202-3720

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПЕДАГОГА В ЦИФРОВОМУ ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Актуальність дослідження зумовлена глибокими трансформаціями сучасної освіти, пов'язаними з цифровізацією освітнього простору, розвитком дистанційного та змішаного навчання, впровадженням інклюзивної освіти та необхідністю забезпечення гендерно чутливого й безбар'єрного освітнього середовища.

Особливої значущості набуває підготовка магістрів за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки», здатних проєктувати, організовувати та розвивати сучасне цифрове інклюзивне освітнє середовище відповідно до вимог державних стандартів освіти та сучасних соціальних викликів, зокрема потреб повоєнного відновлення освітньої системи України (Іваницький, Пономаренко, & Голованова, 2025). У зв'язку з цим актуальним є розроблення науково обґрунтованих моделей формування професійних компетентностей майбутніх педагогів у процесі магістерської підготовки.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та розроблення моделі формування запланованих компетентностей і результатів навчання майбутніх педагогів під час вивчення освітнього компонента «Формування сучасного освітнього середовища: теорія та практика» в умовах цифрового інклюзивного освітнього середовища.

Методологічним підґрунтям дослідження є розуміння освітнього середовища як спеціально організованого простору професійної підготовки майбутніх педагогів, у межах якого відбувається цілеспрямоване формування їхніх професійних компетентностей. У межах дослідження таким середовищем визначено освітній компонент «Формування сучасного освітнього

середовища: теорія та практика», який розглядається як інтеграційна платформа розвитку компетентностей, передбачених освітньо-професійною програмою «Організація освітнього середовища – 2024».

У межах дослідження розроблено авторську модель формування професійних компетентностей магістрів під час вивчення освітнього компоненту «Формування сучасного освітнього середовища: теорія та практика». Основою її побудови є осмислення цілей професійної підготовки, зумовлених сучасним соціальним запитом, зокрема потребами повоєнного відновлення України, Стандартом вищої освіти України за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» (другий — магістерський рівень) (Міністерство освіти і науки України. 2021), та Освітньо-професійної програми «Організація освітнього середовища – 2024» (Факультет соціальної педагогіки та психології, Запорізький національний університет, 2024).

Відповідно до авторської моделі в освітній компонент інтегровано змістові модулі: «Інклюзивне освітнє середовище», «Цифрове освітнє середовище», «Гендерно справедливе освітнє середовище», які реалізують ключові ідеї концепції підготовки сучасного педагога.

Формування професійної компетентності магістрів в нашій моделі має декілька етапів: мотиваційно-настановний етап, професійно-формувальний етап, продуктивно-результативний етап.

Мотиваційно-настановний етап спрямований на формування у майбутніх організаторов освітнього середовища розуміння того, що в умовах цифровізації освіти педагог перестає бути лише транслятором знань і набуває ролі фасилітатора навчання, організатора освітнього середовища, модератора цифрових освітніх взаємодій та координатора індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти. Магістри мають усвідомити значущість цифрових технологій для забезпечення доступності, гнучкості та індивідуалізації освіти, що реалізується через використання дистанційного та змішаного навчання, цифрових платформ, штучного інтелекту та інтерактивних технологій. Майбутній фахівець повинен бути готовим виступати ініціатором змін у закладі освіти,

впроваджувати сучасні освітні технології, організовувати цифрове освітнє середовище та сприяти професійному розвитку педагогічного колективу. Мотиваційна основа підготовки передбачає прийняття ідеї цифрової трансформації освіти як ресурсу розвитку особистості, підвищення якості освіти та розширення можливостей навчання протягом життя. Майбутній організатор освітнього середовища має бути орієнтований на постійне оновлення професійних знань і компетентностей, пов'язаних із використанням новітніх цифрових та педагогічних технологій. У магістрів має бути сформована позитивна мотивація щодо професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, вони мають бути ознайомлені з філософією інклюзії, інклюзивними цінностями, роллю інклюзивної культури, соціальною відповідальністю освіти, лідерством керівника та теорією управління змінами, принципами академічної доброчесності, позитивним відношенням до різноманітності в освіті, рівних прав та можливостей, недискримінаційного освітнього простору, гендерно-чутливого підходу в освіті.

Професійно-формувальний етап є визначальним у розвитку професійних компетентностей майбутніх магістрів – організаторів освітнього середовища. Він передбачає цілеспрямоване використання сучасних методів навчання, педагогічних технологій та цифрових інструментів, спрямованих на формування готовності до професійної діяльності в сучасному освітньому середовищі. На цьому етапі студенти: набувають досвіду професійної комунікації; опановують практики педагогічної співпраці; розвивають уміння організовувати інклюзивну взаємодію; розширюють уявлення про культурне різноманіття освітнього середовища; формують здатність застосовувати цифрові інструменти у професійній діяльності. Формування професійних компетентностей забезпечується через використання комплексу методів навчання: проблемного навчання; методу кейсів (кейс-стаді); алгоритмічного розв'язання проблем; методу «6 капелюхів мислення»; аналізу педагогічних ситуацій; проєктного моделювання; виконання практичних завдань; картування ресурсів і бар'єрів освітнього середовища; рольових та ділових ігор (метод ситуативного моделювання);

діалогові методи навчання; активне слухання; презентації та обговорення результатів діяльності; аналітичний огляд наукової літератури; інформаційний пошук, реферування та анотування фахових джерел; використання наукових пошукових систем і цифрових ресурсів (зокрема сервісів наукового пошуку); практичні заняття з використання цифрових освітніх інструментів. Формами організації навчальної діяльності є лекції; практичні заняття; самостійна робота студентів; презентація результатів проектної діяльності; робота з цифровими інструментами (Запорізький національний університет, n.d.).

Продуктивно-результативний етап передбачає моніторинг ефективності сформованості професійних компетентностей майбутніх магістрів – організаторів освітнього середовища, оцінювання результатів їхньої навчальної діяльності та визначення позитивної динаміки професійного становлення. На цьому етапі здійснюється підсумкове узагальнення результатів підготовки, перевіряється рівень сформованості здатності студентів організовувати інклюзивне, гендерно чутливе та безбар'єрне освітнє середовище, а також застосовувати цифрові інструменти у професійній діяльності. Оцінювання результатів здійснюється за допомогою комплексу форм контролю: усне опитування; тестування; захист презентацій; написання есе; рефлексія результатів навчальної діяльності; виконання індивідуальних і групових практичних завдань.

Підсумковий контроль спрямований на перевірку рівня сформованості професійних компетентностей через тестування, есе та представлення практичних освітніх продуктів. Результатом навчальної діяльності студентів є створення практично орієнтованих освітніх продуктів, що демонструють готовність до організації сучасного освітнього середовища. До таких продуктів належать: чек-лист оцінювання гендерної чутливості освітнього середовища школи; пам'ятка «Гендерно чутливий урок в умовах воєнного стану»; інфографіка «Топ-5 гендерних пасток у школі під час війни»; пропозиції до стратегії гендерної рівності закладу освіти в умовах воєнного стану.

У межахпідсумкової діяльності студенти виконують індивідуальні та групові завдання, спрямовані на: аналіз бар'єрів доступності освітнього середовища (фізичних, сенсорних,

психологічних); розроблення рішень щодо забезпечення доступності для всіх учнів; моделювання організації навчального простору, що забезпечує рівноправну участь усіх здобувачів освіти; визначення факторів безпечного та підтримуючого інклюзивного середовища; створення «декларації інклюзивного освітнього простору».

Результатом продуктивно-результативного етапу є підтвердження сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів та організаторів освітнього середовища, що проявляється у здатності: аналізувати освітнє середовище; проектувати інклюзивний і безбар'єрний освітній простір; забезпечувати гендерну чутливість освітнього процесу; застосовувати цифрові інструменти у професійній діяльності; приймати обґрунтовані педагогічні рішення.

Процес формування професійних компетентностей магістрів здійснюється на міждисциплінарно-інтегративному рівні як динамічна педагогічна система, відкрита до розвитку особистості майбутнього педагога як творчого суб'єкта професійної діяльності, здатного ефективно діяти в цифровому інклюзивному освітньому середовищі.

Література

Іваницький, О. І., Пономаренко, О. В., & Голованова, Т. П. (2025). Застосування технології дистанційної професійної підготовки майбутніх магістрів освітніх наук в умовах воєнного стану. *Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво»), 7*(37), 1219–1234. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-7(37)-1219-1234

Міністерство освіти і науки України. (2021, May 11). *Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» для другого (магістерського) рівня вищої освіти (Наказ № 520).* https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-011-osvitni-pedagogichni-nauki-dlya-drugogo-magisterskogo-rivnya-vishoyi-osviti

Факультет соціальної педагогіки та психології, Запорізький національний університет. (2024). *Освітньо-професійна програма «Організація освітнього середовища 2024».* https://www.znu.edu.ua/opp/mag/spp/opp_pvsh_24.pdf

Запорізький національний університет. (n.d.). *Формування сучасного освітнього середовища: Теорія та практика. НМКД СЕЗН ЗНУ (презентаційний курс лекцій, методичні рекомендації до семінарських занять та самостійного вивчення дисципліни, тестові завдання для поточної атестації та підсумкового контролю знань).* https://moodle.znu.edu.ua/course/view.php?id=17660

Головченко М. В.,
науковий співробітник відділу змісту і технологій педагогічної освіти ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
*https://orcid.org/*0009-0008-8459-9917

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МЕДІАОСВІТИ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Система формальної педагогічної освіти гнучко реагує на виклики, пов'язані з імплементацією медіаосвітнього контенту в освітню практику. Відповідно у процесі підвищення кваліфікації вчителів спостерігається впровадження окремих курсів, змістових модулів з проблем медіаосвіти, медіаграмотності, медіагігієни тощо.

Особлива роль у процесі впровадження медіаосвітнього складника у післядипломну освіту вчителів як сфери формального навчання відведена партнерству з громадськістю, науковими інституціями, університетами, закладами загальної середньої освіти, інститутами післядипломної педагогічної освіти тощо.

Започаткування програми з медіаосвіти (медіаграмотності) для вчителів було пов'язане із поетапною реалізацією Концепції впровадження медіаосвіти в Україні НАПН України з травня 2010 р., що охоплювало експериментальний етап (2010–2013), поступове вкорінення медіаосвіти та стандартизацію вимог до неї (2014–2016) і подальший розвиток медіаосвіти та завершення масового запровадження (2017–2020) (Національна академія педагогічних наук України, 2010). Експеримент розпочався з 2011 р. у 82 загальноосвітніх школах семи областей України, АР Крим та міста Києва. Також за сприяння Міністерства освіти та науки, молоді та спорту України впроваджується програма з медіаосвіти для вчителів, які проходять підвищення кваліфікації (Іванов, & Волошенюк, 2013). Відповідно виникла необхідність підготовки педагогічних і науково-педагогічних працівників для реалізації означеної Концепції.

Розвиток медіаосвіти вчителів в умовах формальної освіти активізувався з 2013 р. Так, у 2013-2014 навчальному році у закладах освіти України запроваджено навчальну дисципліну

«Основи медіаграмотності» відповідно до листа Міністерства освіти і науки України від 29.03.2013 р №1/9-226 «Про запровадження вивчення курсу «Основи медіаграмотності» в навчальних закладах». Саме тому виникла необхідність розроблення навчально-методичного забезпечення вивчення цієї дисципліни, відповідно було укладено і схвалено Науково-методичною комісією галузі знань «Журналістика та інформація» навчальні програми «Медіаосвіта (медіаграмотність)» для закладів післядипломної педагогічної освіти, вищих педагогічних навчальних закладів та загальноосвітніх шкіл (початкова та основна школи) (Літостанський, Даниленко, Мележик, Іванов, Іванова, Волошенюк, Почепцов, & Мороз, 2013).

З 2013 р. медіаосвітня складова була впроваджена у підготовку майбутніх учителів у закладах вищої педагогічної освіти. Науковцями, педагогами Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, Академії української преси, Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України було укладено програми і навчально-методичний супровід для викладання медіаосвіти (укладачі – В. Літостанський, В. Даниленко, В. Мележник, В. Іванов, Т. Іванова, О. Волошенюк, Г. Почепцов, В. Мороз) задля формування у майбутніх педагогічних і науково-педагогічних працівників певних знань і умінь медіаосвіти, медіапедагогіки та відеовізуальної грамотності щодо вирішення сучасних медіапедагогічних проблем, розуміння ролі та значення медійного світу у професійному та особистісному ставлення людини (Літостанський, Даниленко, Мележик, Іванов, Іванова, Волошенюк, Почепцов, & Мороз, 2013).

Система післядипломної педагогічної освіти спрямована на підвищення фахового рівня вчителів до світових стандартів, вимог часу, індивідуально-особистісних та виробничих потреб; удосконалення наукового та загальнокультурного потенціалу особистості вчителя. В інститутах післядипломної педагогічної освіти спостерігається тенденція модифікації програми з медіакультури і медіаграмотності. З метою забезпечення наскрізності впровадження медіаосвітньої складової на всіх рівнях освіти науковці, педагоги розробляють програми варіативних дисциплін, що вимагають від учителів розвивати

медіаграмотність, професійно зростати у сфері медіакультури, також мають можливість опанувати інструменти формування медіаграмотності учнів різних вікових категорій, їхніх батьків.

У межах підвищення кваліфікації вчителі-предметники, вчителі початкових класів, вихователі мають можливість відпрацьовувати знання й уміння медіакультурної поведінки і навчати цьому учнів у повсякденному житті, у спілкуванні, у родині. Запропонована також окрема програма для бібліотечних працівників, які в сучасних умовах реалізовують медіаосвітню функцію бібліотеки. Методисти інституту післядипломної педагогічної освіти представили програму медіаосвіти для батьків, акцентуючи увагу на таких питаннях, як: соціалізація дитини у світі екранних медіа, особливості сприймання дітьми екранної мови, особливості сприйняття візуальних медіа в ранньому дитинстві; вплив телевізійного образу на формування ціннісних орієнтацій, вплив мас-медіа на формування ціннісних орієнтацій, негативні соціальні тенденції, створені засобами масової інформації: зниження рівня моральних і духовних потреб молоді, створення кумирів, негативних ідеалів, героїв, дезорієнтація особистості: крайній негативізм як підґрунтя фобій, надлишковий оптимізм як підґрунтя розпачу, патологічна залежність від медіажанрів, що пропагують культ насилля, незаконного збагачення, сучасне мистецтво і субкультура молоді з позитивом до наркотиків, алкоголю тощо (Шуляр, 2016).

Реалізація наскрізності медіаосвітньої складової на всіх рівнях освіти актуалізує проблему постійного оновлення змісту формальної медіаосвіти, що реалізується в інститутах післядипломної педагогічної освіти, закладах вищої педагогічної освіти, що пов’язано з оновленням законодавчо-нормативних механізмів, реагуванням на соціокультурні, ідеологічні виклики в умовах війни, забезпечення інформаційної гігієни, формування медіакомпетентної учнівської і студентської молоді, різних категорій громадян.

Вивчення досвіду формальної медіаосвіти вчителів дало змогу виявити її основні особливості. Установлено, що провайдерами формальної медіаосвіти виступають заклади вищої освіти та інститути післядипломної педагогічної освіти. Її стратегічна мета полягає у підвищенні фахового рівня вчителів

відповідно до освітніх стандартів, сучасних суспільних викликів, індивідуально-особистісних і професійних потреб, а також у забезпеченні наскрізності медіаосвіти на різних рівнях – від дошкільної до післядипломної освіти.

Важливою особливістю формальної медіаосвіти вчителів є також партнерська взаємодія із громадськими організаціями, науковими установами, а також залучення до медіаосвітніх ініціатив батьків, учнів і менеджерів освіти. Розвиток формальної медіаосвіти супроводжується створенням навчально-методичних ресурсів, практикумів, освітніх програм, підручників і навчальних посібників, проведенням міждисциплінарних досліджень із проблем медіакультури, медіапедагогіки, медіапсихології, медіасоціології, інформаційної війни та кібербезпеки.

Література

Іванов, В. Ф., & Волошенюк, О. В. (ред.-упоряд.). (2013). *Практична медіаосвіта: авторські уроки* (В. В. Різун, наук. ред.). Академія української преси; Центр вільної преси. https://www.aup.com.ua/uploads/Avtorski_yroku.pdf

Літостанський, В. В., Даниленко, В. І., Мележик, В. П., Іванов, В. Ф., Іванова, Т. В., Волошенюк, О. В., Почепцов, Г. Г., & Мороз, В. Р. (2013). *Навчальна програма «Медіаосвіта (медіаграмотність)» для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, педагогічних та науково-педагогічних працівників*. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України; Академія української преси. https://www.aup.com.ua/uploads/Program_for_student.pdf

Національна академія педагогічних наук України. (2010). *Концепція впровадження медіаосвіти в Україні*. https://lobtimucoz.ua/Mediaosvita/001konsepsiavprovadzennamediaosvity.doc

Шуляр, В. І. (ред.). (2016). *Від медіаграмотності до медіакультури: навчально-методичний комплекс медіазанять*. ОІППО.

Гомеля Н.С.
кандидат педагогічних наук, викладач Київського професійно-педагогічного фахового коледжу імені Антона Макаренка
https://orcid.org/0000-0002-0638-5138

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЦИКЛУ

Сучасна професійна освіта дедалі більше набуває інноваційного характеру. Тому професіонали в галузі професійної освіти повинні бути здатними до інноваційного типу мислення впродовж усього життя. Таким чином, інноваційна стратегія стає основою реалізації різних форм діяльності у закладах професійної (професійно-технічної) освіти. Ключовою фігурою у вирішенні пріоритетних завдань освітньої галузі є педагог професійного навчання: він стимулює інноваційний розвиток у соціальному житті, культурі; йому належить визначальна роль у творенні духовного та морального потенціалу країни; саме він готує нову інтелектуальну еліту України тощо.

Проблемам формування і розвитку особистості вчителя, переходу його на більш високий рівень світоглядної позиції присвячені праці І. Беха, Б. Ковальчук, І. Комарової, З. Нікітіна та інших. Проблемам творчості в діяльності педагога присвячені роботи Т. Дем'янюк, В. Загвязинського, І. Зязюна, О. Отич. Проблемам підвищення педагогічної майстерності й аналізу умов саморегуляції діяльності присвячені дослідження І. Зязюна, І. Лікарчук, Н. Ничкало, О. Отич, З. Хомич та ін. Значна увага дослідників приділена проблемам удосконалення педагогічних технологій, що розглядалися в роботах В. Беспалько, Г. Селевка, М. Чобітька та інших.

Процеси трансформації у системі вищої освіти України визначають актуальність проблеми формування професіоналізму особистості, майбутнього фахівця. Суттєву роль у цьому процесі відіграє ціннісно-смислова сфера особистості, пов'язана з усвідомленням студентами свого ціннісного простору, зв'язку навчальної діяльності з метою й завданнями обраної професії. Зокрема, М.Кисіль наголошує, що «суттєву роль у процесі

формування професіоналізму відіграє ціннісно-смислова сфера особистості» (Кісь, 2008, с. 49).

Перед закладами України постало завдання перебудови системи педагогічної професійної підготовки таким чином, щоб уже в процесі навчання у студентів формувалися професійно-педагогічні знання, навички й уміння, спрямовані на таку організацію педагогічної взаємодії, яка б відповідала принципам гуманності, демократизації, коли і вчитель, і учні є активними учасниками педагогічного процесу (Матвієнко, 2009, с. 67). Діяльність педагога як конкурентоспроможного фахівця вимагає нових підходів до формування професійних умінь і навичок, розвитку творчих здібностей, а в цілому – до підвищення рівня професійної компетентності спеціалістів, які здійснюють освітній процес (Завалевський, 2010, с. 18).

У межах своєї компетенції особа може бути компетентною або некомпетентною в певних питаннях, тобто мати/набути компетентність (компетентності) у певній сфері діяльності. Оскільки йдеться про процес навчання і розвитку особистості, що відбувається в системі освіти, то одним із результатів освіти й буде набуття людиною набору компетентностей, що є необхідними для діяльності в різних сферах суспільного життя» (Пометун, 2004, с. 64). О. Савченко наголошує, що компетенція – це не знання, уміння і навички, а інтеграція в досвід, самоосвіта. У розумінні М. Чошанова компетентність – це поглиблені знання, спроможність адекватно виконувати завдання, готовність до актуального виконання діяльності, ефективність дій (Пометун, 2004, с. 64).

Академік Л. Мацько (2009) взагалі ставить знак рівності між компетенціями і знаннями. Вона закликає «формувати мовні компетенції учнів, тобто системні знання про мову як засіб вираження думок і почуттів людини» (с. 45). Під професійною компетентністю педагога професійного навчання ми будемо розуміти особистісні можливості викладача профільно-орієнтованих дисциплін, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізовувати мету освітнього процессу в професійній освіті. Для цього потрібно знати педагогічну теорію та методологію професійної освіти, уміти застосовувати її в практичній діяльності.

Ключовим поняттям професійної компетентності особистості є професіоналізм, підходи до якого різняться залежно від змісту праці у різних професіях. Довідкова література трактує термін «професіонал» як людину, яка обрала будь яку діяльність своєю професією; спеціаліста своєї справи. Хоча таке визначення має суперечливий характер. Кого слід вважати професіоналом: того, хто має диплом певного фаху, або того, хто досяг вершин майстерності з окремого фаху? Тому суттєво важливо, коли акцент робиться на другому значенні: майстра своєї справи. Відповідно, «професіоналізм» визначається як глибинне оволодіння фахом, якісне виконання професійних завдань, висока відповідність фаховим стандартам, креативність та гнучкість. Отже, професіоналізм – це характеристика особистості, яка володіє набором здібностей, знань, вмінь, навичок, необхідних для цілеспрямованої, предметної, результативної трудової діяльності.

Отже, формування професіоналізму майбутнього педагога професійного навчання у процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу нам бачиться як міждисциплінарне володіння певними ЗУН, які на практичному рівні сформували цілісність ключових компетентносте та реалізуються у володінні всіма видами ключових компетенцій. Таким чином, компетентність виступає особистісною характеристикою людини, що відображає рівень її професіоналізму, а компетенція – сукупністю вимог до особистості з боку навчальної діяльності, обкресленою певною сферою.

У процесі дослідження теоретико-методологічних аспектів проблеми ми переконалися, що для формування педагога професійного навчання як конкурентоспроможного фахівця сьогодні необхідно мати такі якості, які відповідають інтеграційним критеріям: педагогічній майстерності; комунікативному мистецтву; володінню новими педагогічними технологіями; інноваційній педагогічній діяльності тощо. Саме на формування таких особистісних якостей і спрямовано цикл психолого-педагогічних дисциплін

Вважаємо за потрібне здійснювати подальше дослідження оригінальних та нетрадиційних підходів до здійснення педагогом професійного навчання педагогічного процесу задля підвищення

його власного професіоналізму та якості освітнього процесу загалом.

Література:

Завалевський, Ю. І. (2010). *Конкурентоспроможний учитель: Теорія і практика: навчальний посібник*. Букрек.

Кісь, М. В. (2008). Гуманізація вищої освіти як сучасна тенденція. У М.В. Кісь (Ред.), *Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій: матеріали конференції* (с. 49–50).

Матвієнко, О. В. (2009). *Підготовка майбутніх учителів до педагогічної взаємодії: Монографія*. НПУ імені М. П. Драгоманова.

Мацько, Л. І., Семеног, О. М., & Семеног, І. У. (2009). *Компетентні підходи і програмні засади в навчанні української мови у 10–12 класах середньої школи (профіль – українська філологія): навчальний посібник для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня магістр*. Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.

Пометун, О. І. (2004). Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи* (с. 64–64). К.І.С.

Горбатюк О.

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

https://orcid.org/0000-0002-1506-2664

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується масштабною цифровою трансформацією всіх сфер людської діяльності, що суттєво впливає на функціонування освітньої системи та зумовлює необхідність оновлення підходів до професійної підготовки педагогічних кадрів. Цифровізація освіти розглядається як комплексний процес модернізації освітнього середовища, що передбачає інтеграцію інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес, оновлення змісту освіти, трансформацію форм педагогічної взаємодії та формування нових професійних компетентностей учителя. У цих умовах особливої актуальності набуває проблема пошуку

ефективних інноваційних підходів до професійної підготовки майбутнього педагога, здатного продуктивно здійснювати професійну діяльність у цифровому освітньому просторі.

Аналіз сучасних наукових досліджень засвідчує, що цифрова трансформація освіти виступає одним із ключових чинників розвитку педагогічної науки та освітньої практики. Науковці підкреслюють, що впровадження цифрових технологій сприяє розширенню доступу до освітніх ресурсів, активному розвитку дистанційних і змішаних форм навчання, а також формуванню цифрової культури всіх учасників освітнього процесу (Биков, Спірін, & Пінчук, 2020). У цьому контексті особливого значення набуває формування у майбутніх педагогів здатності ефективно використовувати цифрові інструменти, організовувати навчальну діяльність здобувачів освіти у цифровому середовищі та застосовувати інформаційно-комунікаційні технології у професійній діяльності.

Одним із провідних напрямів модернізації педагогічної освіти є впровадження інноваційних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів. У сучасній педагогічній теорії та практиці до таких підходів відносять компетентнісний, практикоорієнтований, цифровий та інноваційно-технологічний підходи. Компетентнісний підхід передбачає спрямування освітнього процесу на формування інтегрованих результатів навчання, що поєднують систему знань, практичних умінь, досвіду діяльності та ціннісних орієнтацій майбутнього педагога. Реалізація цього підходу сприяє формуванню професійної, комунікативної та цифрової компетентностей учителя, що є важливими складниками його професійної готовності.

Практикоорієнтований підхід забезпечує поєднання теоретичної підготовки з реальними умовами педагогічної діяльності. Його реалізація передбачає використання інноваційних освітніх технологій, зокрема кейс-методу, проєктного навчання, тренінгових технологій, педагогічних майстерень, а також моделювання професійних ситуацій. Такі методи навчання сприяють розвитку професійного мислення майбутніх учителів, формуванню здатності до аналізу педагогічних ситуацій та прийняття обґрунтованих педагогічних рішень.

Важливим компонентом професійної підготовки сучасного педагога є розвиток цифрової педагогічної компетентності. Вона охоплює здатність використовувати цифрові освітні ресурси, електронні платформи, інтерактивні сервіси та системи управління навчанням. Крім того, цифрова компетентність передбачає готовність педагога організовувати дистанційне і змішане навчання, застосовувати цифрові інструменти оцінювання результатів навчання та забезпечувати ефективну комунікацію з учнями в онлайн-середовищі. Дослідники підкреслюють, що розвиток цифрової компетентності педагогів є одним із пріоритетних напрямів модернізації сучасної освіти (Воронкова, & Нікітенко, 2022).

Суттєву роль у формуванні професійної готовності майбутніх педагогів відіграє інноваційне освітнє середовище закладу вищої освіти. Таке середовище передбачає активне використання цифрових технологій, електронних освітніх ресурсів, розвиток академічної мобільності, міждисциплінарної взаємодії та дослідницької діяльності студентів. Формування інноваційного освітнього середовища сприяє підготовці конкурентоспроможного фахівця, здатного до професійної самореалізації та безперервного професійного розвитку (Дубасенюк, 2022).

Особливого значення в умовах цифровізації освіти набуває застосування технологій змішаного навчання, цифрових освітніх платформ та інструментів онлайн-комунікації. Використання таких технологій забезпечує індивідуалізацію освітнього процесу, розширює можливості доступу до освітніх ресурсів та сприяє розвитку самостійної пізнавальної діяльності студентів. Водночас цифрові технології формують нову культуру педагогічної взаємодії, що ґрунтується на принципах партнерства, співпраці та академічної доброчесності (Хоружа, ред., 2024).

Отже, інноваційні підходи до професійної підготовки майбутніх педагогів у контексті цифровізації освіти спрямовані на формування високого рівня професійної та цифрової компетентності, розвиток педагогічної творчості, критичного мислення та готовності до безперервного професійного саморозвитку. Упровадження інноваційних освітніх технологій, створення цифрового освітнього середовища та модернізація змісту педагогічної освіти є важливими умовами підготовки

сучасного педагога, здатного ефективно здійснювати професійну діяльність у динамічному цифровому освітньому просторі.

Література

Биков, В. Ю., Спірін, О. М., & Пінчук, О. П. (2020). Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття», 1*(1), С. 27–36. https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36

Воронкова, В. Г., & Нікітенко, В. О. (2022). *Філософія цифрової людини і цифрового суспільства: Теорія і практика: монографія*. Liha-Pres. 652 с.

Дубасенюк, О. А. (2022). Інноваційні стратегії розвитку професійно-педагогічної освіти. У І. В. Барановської & Л. І. Морської (ред.), *Інноваційні освітні технології: Світовий і вітчизняний досвід використання в системі неперервної освіти* (с. 140–153). ТОВ «Білоцерківдрук».

Хоружа, Л. Л. (ред.). (2024). *Інноваційний розвиток вищої педагогічної освіти: Від теорії до практики: колективна монографія* Видавництво Ліра-К.

Грачова Н.С.,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України

ОСВІТНІ ПРАКТИКИ ВИКОРИСТАННЯ КРОССЕКТОРАЛЬНИХ ПРОЄКТІВ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ (на прикладі Фінляндії)

Освітня система Фінляндії привертає увагу дослідників і міжнародних організацій як приклад стабільної та результативної моделі освіти, що функціонує на засадах високого рівня соціальної довіри, розвиненої системи соціального захисту, гендерної рівності та інноваційно орієнтованої економіки. У такому середовищі освіта розглядається як стратегічний ресурс суспільного розвитку, що забезпечує не лише передавання знань, а й підтримку соціальної згуртованості, демократичної культури та інноваційного потенціалу держави.

Однією з ключових характеристик фінської освітньої системи є високий рівень інституційної довіри до вчителя. Професія педагога передбачає ґрунтовну академічну підготовку на магістерському рівні та конкурентний відбір до

освітніх програм, поєднаний із тривалою педагогічною практикою під наставництвом досвідчених учителів. На відміну від систем, орієнтованих на зовнішній контроль, у Фінляндії відсутні регулярні стандартизовані інспекції шкіл чи уроків, а вчителі мають широку автономію у виборі методів навчання, освітніх матеріалів і форм оцінювання. Поточне оцінювання унормовується індивідуальною освітньою траєкторією учнів; обов'язкові стандартизовані іспити застосовуються лише наприкінці старшої школи. Водночас участь країни в міжнародних дослідженнях якості освіти, зокрема PISA, забезпечує зовнішню аналітичну перспективу розвитку освітньої політики.

Автономія вчителя, культура довіри та гнучкість освітнього процесу створюють сприятливі умови для впровадження інноваційних педагогічних практик і розвитку кроссекторальної взаємодії у школі. У цьому контексті ключове значення має державна політика розвитку педагогічної освіти, представлена у стратегічному документі «Teacher Education Development Programme 2022–2026», що визначає напрями безперервного професійного розвитку вчителя протягом усієї кар'єри (Finnish National Agency for Education, 2022-2026).

У наведеному документі окреслено *три взаємопов'язані стратегічні цілі* професійного розвитку вчителя, удосконалення професійних компетентностей.

1. Формування професійних компетентностей, що охоплює предметні знання, педагогічну та дидактичну підготовку, роботу з навчальними програмами, розуміння потреб різних груп учнів, а також здатність працювати з цінностями, культурною різноманітністю, емоційною сферою, дослідницькими підходами, сталим розвитком і цифровими освітнім середовищами.

2. Удосконалення педагогічної діяльності, спрямованої на здобуття нових освітніх результатів, включаючи творчі та дослідницькі підходи, розв'язання складних проблем, упровадження інновацій у навчальні програми та освітні практики, а також розвиток співпраці в межах мереж і партнерств у локальному та глобальному контекстах.

3. Неперервний професійний розвиток вчителя, що охоплює планування кар'єри, використання результатів досліджень і зворотного зв'язку, розвиток лідерської і управлінської компетентності та формування культури співпраці в освітніх спільнотах.

Реалізація означених стратегічних орієнтирів здійснюється з урахуванням багатьох викликів – від добробуту учнів і подолання освітньої нерівності до демографічних змін, цифровізації, глобалізації та необхідності безперервного навчання протягом життя. Такий підхід підкреслює системний характер розвитку неперервної педагогічної освіти у Фінляндії та її орієнтацію на міждисциплінарність, дослідницьку обґрунтованість і мережеву співпрацю між освітніми інституціями та соціальним середовищем.

Емпіричним підтвердженням ролі кроссекторальної проєктної взаємодії в освітній практиці є дослідження Е. Тіпіана (2024), присвячене аналізу досвіду фінських учителів щодо розширення навчальних середовищ через співпрацю із зовнішніми стейкхолдерами. На основі інтерв'ю з педагогами та керівниками шкіл автори виокремлюють три рівні кроссекторальних мереж: міський, шкільний та індивідуальний. Результати засвідчують розрив між задекларованими політичними орієнтирами розвитку партнерства і фактичними практиками їх реалізації. Більшість форм співпраці обмежується координацією або кооперацією, тоді як приклади повноцінної колаборації зі спільним педагогічним плануванням і відповідальністю залишаються поодинокими. Саме такі колаборативні практики, за висновками дослідників, мають найбільший потенціал для розвитку інноваційної компетентності та здатності до мережевої взаємодії вчителя (Tiippana, 2024). У цьому контексті гуманітарно орієнтована кроссекторальна взаємодія у фінській освіті реалізується передусім через інтеграцію культурних інституцій – бібліотек, музеїв і мистецьких центрів – у навчальний процес.

Зокрема, на відміну від багатьох освітніх систем, де бібліотека функціонує як окремий простір, у Фінляндії вона є

складовою щоденного освітнього середовища. Така інтеграція забезпечується співпрацею між учителями та бібліотекарями, які беруть участь у спільному плануванні читацьких програм, формуванні списків літератури та проведенні занять. Бібліотекарі при цьому проходять підготовку не лише як фахівці з управління книжковими ресурсами, а й як наставники з питань грамотності. Розвиток читацької грамотності забезпечується також через стабільне фінансування: Міністерство освіти і культури щорічно спрямовує понад 10 млн євро на реалізацію читацьких проєктів у різних регіонах країни, доповнюючи це підтримкою з боку органів місцевого самоврядування, які фінансують громадські та бібліотечні ініціативи (TechClass, 2025).

Характерним прикладом є проєкт *Lukuinto* («Радість читання»), реалізований за підтримки Фінського національного агентства з питань освіти, спрямований на розвиток читання через співпрацю шкіл, бібліотек і сімей, що відображає кроссекторальну взаємодію освітнього, культурного та громадського середовищ.. Зокрема, у класах облаштовували читацькі куточки, розширювали доступ до книжок безпосередньо в навчальному просторі, впроваджували групову та проєктну роботу. Учні працювали з різними форматами тексту – від традиційного читання до блогів і подкастів, використовуючи ресурси бібліотек, цифрових платформ і міських інформаційних сервісів (European Commission. The Education Policy Outlook, 2025).

Інклюзивність реалізовувалася через активне залучення учнів до навчального процесу. Зокрема, у практиці «рекомендації однолітків» старші учні готували й проводили презентації книг для молодших, працюючи в командах і розподіляючи ролі. Показовим є також вихід читання за межі школи: під час поїздок чоловічої баскетбольної команди на виїзні матчі за ініціативою тренера запроваджували щоденну годинну читацьку паузу. Координатори підбирали відповідні книги, що дозволяло поєднати читання з іншими видами діяльності та інтегрувати його в позашкільне середовище.

Подібні практики реалізуються і на рівні окремих громад. Так, у місті Оулу місцеві школи співпрацюють із муніципальною бібліотекою, організовуючи щорічні «Тижні читацьких пригод», під час яких учні беруть участь у тематичних читацьких завданнях і діляться відгуками про книги в громадському просторі. У місті Тампере ця взаємодія набуває іншої форми: тут реалізується мобільна ініціатива «Книги на колесах», у межах якої тимчасові бібліотеки з'являються на дитячих майданчиках і в сімейних парках. Це дає змогу дітям регулярно обирати нові книги, а батькам – обмінюватися з бібліотекарями порадами щодо читання (TechClass, 2025). Наведені приклади засвідчують, що кроссекторальна взаємодія у фінській освіті реалізується не лише на рівні державної політики, а й у повсякденних практиках шкіл і громад, де бібліотеки, освітні заклади та місцеві ініціативи формують єдине освітнє середовище.

У цьому контексті для української педагогічної освіти, зокрема в межах реформи Нової української школи, досвід Фінляндії є показовим у кількох вимірах. По-перше, ефективність децентралізації та автономії закладу освіти безпосередньо пов'язана з високим рівнем професійної підготовки вчителя та інституційною довірою до педагогічної професії. По-друге, інтеграція культурних, громадських і наукових інституцій у навчальний процес – що проявляється у співпраці шкіл із бібліотеками, місцевими громадами та цифровими середовищами – підтверджує значення кроссекторальної взаємодії як ресурсу розвитку інноваційної компетентності вчителя. По-третє, послідовна державна політика, що поєднує фінансування, підтримку на рівні громад і довгострокове планування, створює умови для стабільного розвитку освітньої системи та впровадження інноваційних практик.

Водночас освітні практики Фінляндії відкривають можливості для подальшого порівняння з іншими європейськими системами освіти. Зокрема, в Естонії ключовим драйвером кроссекторальних інновацій виступає цифрова трансформація освітнього середовища.

Література

European Commission. The Education Policy Outlook. (2025). https://www.oecd-ilibrary.org/en/about/projects/education-policy-outlook.html?utm_source=chatgpt.com

Finnish National Agency for Education. (2022-2026). *National core curriculum for basic education*. https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-basic-education

TechClass. (2025). *Library culture in Finland: How schools grow avid readers*. https://www.techclass.com/resources/education-insights/library-culture-in-finland-how-schools-grow-avid-readers

Tiippana, A. (2024). Teachers' external networking: Expanding pedagogical practices in Finland. *The Teacher Educator*. https://doi.org/10.1080/08878730.2024.2341379

Гребеніченко Ю.М.,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України,
старший викладач КНЗ КОР «КОІПОПК»
https://orcid.org/0000-0002-8777-6981

РОЗВИТОК ЦІННОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ НУШ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Реформування загальної середньої освіти в Україні в рамках концепції «Нова українська школа» (НУШ) актуалізувало проблему ціннісного виміру педагогічної діяльності. Учитель НУШ розглядається не лише як транслятор знань, а насамперед як носій і провідник цінностей – демократичних, гуманістичних, загальнолюдських і національних. У цьому контексті розвиток ціннісної сфери педагога набуває стратегічного значення для якості освіти та виховання підростаючого покоління (Кремень, 2021).

Аналіз наукової літератури засвідчує, що ціннісні орієнтації вчителя є інтегральним утворенням, яке визначає спрямованість його педагогічної діяльності. Дослідники (Ягупов, & Свистун, 2020) розглядають цінності педагога як системотвірний елемент його професійної компетентності, що пронизує всі аспекти взаємодії з учнями, колегами та освітнім середовищем. Серед ключових цінностей учителя НУШ виокремлюють: дитиноцентризм, повагу до особистості учня,

академічну доброчесність, відкритість до інновацій та безперервний саморозвиток.

Концепція НУШ визначає нову роль учителя, в основі якої – фасилітація навчання, формування критичного мислення та виховання відповідального громадянина. Це вимагає від педагога не лише оволодіння новими методиками, а й глибокого переосмислення власних ціннісних установок (МОН України, 2016). Ціннісна трансформація педагога відбувається на перетині особистісного і професійного: вона передбачає усвідомлення себе як суб'єкта змін і прийняття відповідальності за освітній результат кожного учня.

Розвиток цінностей учителя в професійній діяльності є процесом, що відбувається на кількох рівнях. На когнітивному рівні – це усвідомлення й осмислення ціннісних основ педагогічної діяльності через рефлексію, самоаналіз та вивчення філософсько-педагогічних концепцій. На емоційно-мотиваційному – формування внутрішньої мотивації до ціннісно-орієнтованої поведінки, емпатії та педагогічного оптимізму. На поведінковому рівні – втілення цінностей у конкретних педагогічних діях, виборах і рішеннях у щоденній практиці (Андрущенко, 2019).

Ефективними умовами розвитку цінностей учителя НУШ у професійній діяльності є: організація рефлексивних практик у системі методичної роботи закладу освіти; залучення педагогів до проєктної та дослідницької діяльності; побудова горизонтальних педагогічних спільнот як середовища ціннісного обміну; впровадження аксіологічно орієнтованих програм підвищення кваліфікації. Важливу роль відіграє також інституційна культура закладу освіти, яка або підтримує, або гальмує ціннісний розвиток педагога.

Особлива увага має бути приділена розвитку цінностей у процесі неформальної та інформальної освіти педагогів. Участь у тренінгах, вебінарах, онлайн-курсах, педагогічних форумах дозволяє вчителям НУШ знайомитися з різними ціннісними позиціями, розширювати свої уявлення про педагогічну місію та формувати власну ціннісну ідентичність.

Особистісно орієнтований супровід і коучинг педагогів сприяють більш глибокій та стійкій інтеріоризації цінностей (Ягупов, Свистун, 2020).

Отже, розвиток цінностей учителя НУШ є неперервним процесом, невіддільним від його професійного становлення. Він потребує системної підтримки з боку інститутів підвищення кваліфікації і самих закладів освіти. Лише педагог, який усвідомлює та живе за цінностями НУШ, здатен стати справжнім рушієм змін і забезпечити якісну, людиноцентричну освіту для кожного учня.

Література

Андрущенко, В. П. (2019). Завдання підготовки нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття. *Вища освіта України*, 3(1), 5–9.

Кремень, В. Г. (2021). Якісна освіта і нові вимоги часу. *Педагогіка і психологія*, 1, 5–13.

МОН України. (2016). *Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи.* https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf

Ягупов, В. В., & Свистун, В. І. (2020). Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*, 3, 3–8.

Грищенко Ю. В.,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу змісту і технологій педагогічної освіти ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України

https://orcid.org/0000-0003-0039-9720

ФОРМУВАНН НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН: СУЧАСНІ ПІДХОДИ

У сучасних умовах розвитку українського суспільства, зокрема в контексті глобалізаційних процесів, цифровізації освіти та соціокультурних трансформацій, проблема формування національно-культурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін набуває особливої актуальності. Освіта постає не лише як інструмент передачі знань, а як важливий механізм збереження національної

ідентичності, історичної пам'яті та культурної спадщини українського народу. Саме тому підготовка майбутніх учителів гуманітарного профілю має здійснюватися з урахуванням національно-культурної складової як системоутворюючого компоненту професійної компетентності.

Національно-культурна компетентність є інтегративною характеристикою особистості, яка охоплює знання, цінності, установки та практичні уміння, необхідні для реалізації професійної діяльності в умовах національно орієнтованої освіти.

Структурно вона включає:

- когнітивний компонент — засвоєння знань про історію, культуру, традиції, духовні надбання українського народу;
- аксіологічний компонент — формування ціннісного ставлення до культурної спадщини, національних символів, мови;
- діяльнісний компонент — здатність реалізовувати національно-культурний зміст у професійній діяльності;
- ідентифікаційний компонент — усвідомлення власної приналежності до національної культури та готовність її репрезентувати.

Таким чином, національно-культурна компетентність виступає не лише складовою професійної підготовки, а й основою світоглядної позиції майбутнього педагога.

Ідеї національної спрямованості освіти у своїх працях окреслювали видатні вчені і педагоги, зокрема В. Сухомлинський, І. Зязюн, В. Кремень, Г. Філіпчук та інші.

В. Сухомлинський (1977) зазначав, «без високої культури вчителя немає школи, немає справжнього виховання» (с. 19), що підкреслює його роль як носія духовних і культурних цінностей суспільства.

На думку академіка І. Зязюна «професійна підготовка майбутнього вчителя має аксіологічну основу і пов'язана з формуванням його духовної культури як носія загальнолюдських і національних цінностей (Зязюн, 2008, с. 36–37; Зязюн, 2000, с. 58).

В. Кремень (2011) наголошує, що національна ідея має визначати зміст освіти й виховання, забезпечуючи формування національної ідентичності особистості. На думку вченого, освіта

відіграє ключову роль у формуванні духовних цінностей і світоглядних орієнтирів людини.

Слушною є думка Г. Філіпчука (2016) про те, що «освіта має формувати особистість, здатну усвідомлювати власну національну приналежність, засвоювати культурно-історичний досвід народу, цінності, традиції та реалізовувати їх у діяльності…» (с. 132–134).

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується низкою соціокультурних викликів, які безпосередньо впливають на зміст і характер підготовки майбутніх учителів:

- глобалізаційні процеси сприяють активному обміну культурними цінностями, однак водночас можуть призводити до нівелювання національної ідентичності;
- сучасна школа функціонує в умовах культурного різноманіття, що вимагає від учителя сформованої здатності до міжкультурного діалогу;
- цифровізація відкриває доступ до світових культурних ресурсів, але потребує критичного мислення та культурної селекції.

У сучасному науковому дискурсі проблема формування національно-культурної компетентності розглядається через призму взаємодії кількох методологічних підходів, кожен з яких розкриває окремі аспекти цього процесу.

Культурологічний підхід. Представники цього підходу розглядають освіту як процес входження особистості у культурний простір. У цьому контексті навчання виступає не лише як засвоєння знань, а як освоєння культурних смислів, норм і цінностей. Для майбутніх учителів гуманітарних дисциплін це означає: формування історичної пам’яті; розуміння культури як системи символів і значень; здатність інтерпретувати культурні тексти.

Етнопедагогічний підхід акцентує увагу на виховному потенціалі народної педагогіки. Його реалізація передбачає: використання народних традицій, обрядів, звичаїв; формування моральних і духовних цінностей; виховання національної самосвідомості. Цей підхід є особливо важливим на початкових етапах професійної підготовки, коли формується світогляд майбутнього вчителя.

Зокрема Галета Я. зазначає, що у структурі етнопедагогічної культури майбутнього вчителя національні цінності виступають базовим змістовим ядром, яке: формує світоглядну позицію та громадянську ідентичність педагога; забезпечує спадкоємність культурно-історичного досвіду; визначає пріоритети виховання учнів у дусі патріотизму, поваги до рідної мови, традицій та культурної спадщини; сприяє інтеграції національної педагогічної спадщини у сучасний освітній процес.

Лінгвокультурологічний підхід. У межах лінгвокультурологічного підходу мова розглядається як форма існування культури. Його значення полягає в тому, що: мова виступає носієм національної ідентичності; мовна підготовка є невід'ємною складовою культурної освіти; вивчення мови передбачає освоєння культурних смислів.

Компетентнісний підхід. Компетентнісний підхід орієнтує освітній процес на формування здатності діяти в професійних ситуаціях. У контексті національно-культурної підготовки це означає: інтеграцію знань, умінь і цінностей; готовність до реалізації культурного змісту освіти; формування професійної мобільності.

Компаративістський підхід. Компаративістський підхід передбачає порівняння національних освітніх моделей із європейськими. Його значення полягає у: поєднанні національних і загальноєвропейських цінностей; збереженні культурної ідентичності в умовах глобалізації; модернізації змісту освіти.

Отже, національно-культурна складова сьогодні є невід'ємною частиною підготовки сучасного вчителя. Це дозволяє формувати культурно грамотну особистість; посилює громадянську ідентичність; сприяє міжкультурній комунікації; надає вчителю інструменти для виховання учнів у складному культурному середовищі. Упровадження цих тенденцій підтримує розвиток національної самосвідомості та здатне стати фундаментом якісної освіти нового покоління.

Література

Галета, Я. (2025). Національні цінності як змістовий компонент етнопедагогічної культури майбутнього вчителя. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (220), 17-21. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-220-17-21

Зязюн, І. А. (2000). *Педагогіка добра: ідеали і реалії:* науково-методичний посібник. МАУП.

Зязюн, І.А. (2008). *Філософія педагогічної дії:* монографія. УНУ ім. Б. Хмельницького.

Кремень, В. Г. (2011). *Філософія національної ідеї: Людина. Освіта. Соціум.* Грамота.

Сухомлинський, В. О. (1977). *Серце віддаю дітям.* Радянська школа.

Філіпчук, Г. Г. (2016). *Національна ідентичність: культурно-освітній вимір.* Друк Арт.

Данькевич В.Г.

кандидат педагогічних наук, голова циклової комісії соціально-гуманітарних дисциплін Київського професійно-педагогічного фахового коледжу імені Антона Макаренка

https://orcid.org/0000-0003-1950-7015

ВИКОРИСТАННЯ ІКТ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ІСТОРІЯ УКРАЇНИ»

Розвиток сучасної світової цивілізації визначається як перехід від індустріального до інформаційного суспільства, появу якого пов'язують з розвитком інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Якщо в попередньому історичному періоді ключовими елементами виробництва були земля, праця, капітал, то в інформаційному суспільстві в багатьох галузях виробництва головною складовою стає інформація.

Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у різні сфери діяльності людини не залишає осторонь і освітню галузь. У Національній доктрині розвитку освіти зазначено: «Пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують подальше удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві» (Національна доктрина розвитку освіти, 2002).

Досвід країн, що впевнено застосовують інформаційно-комунікаційні технології, свідчить, що вивчення історії може допомогти майбутнім фахівцям розвинути уміння критично мислити, що необхідне для ефективного використання ІКТ. Спільними зусиллями історія й ІКТ здатні допомогти формуванню поінформованих громадян і критично мислячих читачів, які можуть перетворювати інформацію на знання і не перетворюватися на об'єкти маніпуляцій (Король, Корнус, & Данильченко, 2021). Таким чином, використання сучасних інформаційних технологій під час вивчення дисципліни «Історія України» – одна з найбільш важливих тенденцій сучасного освітнього процесу.

Інформаційні технології під час вивчення дисципліни «Історія України» використовуються в наступних варіантах:

1. Найпоширеніший вид – мультимедійні презентації, які найчастіше створюються за допомогою добре відомого програмного засобу – Microsoft Power Point. Водночас окрім традиційних програм викладачі все частіше застосовують «нові» сервіси для створення мультимедійних презентацій: Canva, Prezi, ThingLink, Nearpod, динамічної презентації Emaze, а також Soutori – презентації для аудиторії в унікальному форматі шкали часу, де здобувачі освіти та педагоги мають можливість розробляти різноманітні проєкти, завдання та портфоліо. Soutori ідеально підходить для роботи моделі «перевернутого класу» та спільної роботи студентів (Мокрогуз, 2009). При підготовці презентації здобувач освіти проводить величезну дослідницьку роботу, використовує велику кількість джерел інформації, виявляє творчий підхід до досліджуваної теми. У процесі демонстрації презентації набуває досвід публічних виступів, може виступити в ролі викладача.

2. Для того, щоб уникнути пасивності студентів при усному викладі навчального матеріалу і забезпечити активне сприйняття й осмислення ними нових знань, викладач на занятті з історії України може провести віртуальну екскурсію. Це дає можливість реалізувати принципи компетентнісного підходу через самостійну дослідницьку й творчу діяльність студентів. Сьогодні для забезпечення ефективного дистанційного й змішаного навчання перед педагогічною спільнотою постає ряд

завдань, серед яких не останнє місце, на нашу думку, посідає підготовка віртуальних (саме освітніх) екскурсій містами, історичними та природними пам'ятками, музеями України, Європи, світу, розроблення відео уроків, цікавих для учнів різних класів, анімаційних роликів про побут, житло, одяг, моду, харчування, звичаї та традиції людей та спільнот тощо (Коваленко, 2019).

3. Для більш глибокого засвоєння матеріалу і контролю знань викладачі історії можуть використовувати різного роду тести і тренажери. Це можуть бути тести, складені педагогом у програмах Word чи Power Point, або готові варіанти тестів, яких дуже багато зараз у мережі Інтернет. Тести можуть бути у вигляді завдань і кількох відповідей, з яких потрібно вибрати правильний. Вони можуть бути представлені у вигляді малюнків, зображень, фотографій. Способи роботи з тестами різноманітні: фронтальне опитування, індивідуальне опитування, самостійне виконання тестів, після чого на екран виводяться правильні відповіді. Тренажери також містять завдання, що дозволяють організувати фронтальну, групову та індивідуальну роботу студентів на занятті і вдома, провести моніторинг якості знань.

Серед інформаційних сервісів, які викладачі історії України можуть використовувати під час вивчення навчального матеріалу та застосовувати для просторової комунікації, є цифрові застосунки, безкоштовні додатки. Серед яких: Flubaroo – інструмент Google, що автоматично перевіряє тест, який пройшов учень і сам ставить оцінку; Kahoot – ігрова навчальна платформа, вікторина, що містить питання з декількома варіантами відповідей; Ethermap – інструмент, для створення онлайн-карт з можливістю обміну ними один з одним, внесення доповнень, редагування за посиланням); QUIZIZZ – програма для створення онлайн тестування; LearningApps.org – сервіс для створення інтерактивних вправ); Jigsaw Planet – сервіс для створення пазлів, наприклад пазла «Карта України»; Classtime – помічник вчителя, що збагачує урок миттєвою візуалізацією (Грищенко, 2019).

Отже, використання ІКТ на заняттях з історії України активізує освітній процес, підвищує мотивацію здобувачів освіти та розвиває критичне мислення. Основними засобами є

мультимедійні презентації, історичні документи, відеоматеріали та онлайн-платформи (Kahoot, Google Forms та ін.). Це забезпечує наочність, індивідуалізацію навчання та можливість проведення віртуальних екскурсій.

Література

Грищенко, Т. (2019). Теоретичні основи використання мультимедіа технологій у процесі викладання історії. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 2(65), 69–73.

Коваленко, О. В. (2019). Використання віртуальних екскурсій як сучасних форм організації навчального процесу. *Теорія і методика професійної освіти*, 9(1), 94–97.

Король, О. М., Корнус, О. П., & Данильченко, О. С. (2021). Використання інформаційно-комунікативних технологій на уроках історії в умовах дистанційного навчання. *Актуальні питання природничо-математичної освіти*, 1(17), 177–188.

Мокрогуз, О. П. (2009). *Мультимедійні презентації як системи засобів навчання. Комп'ютер в школі та сім'ї*, 8, 21–24.

Національна доктрина розвитку освіти. (2002). https://zakon.rada.gov.ua/go/347/2002

Дорофей С.В.,

канд.психол.наук, старший викладач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

https://orcid.org/0000-0001-9623-3623

ТРЕНІНГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У сучасних умовах трансформації освітнього простору особливої ваги набуває підготовка педагога, здатного до нестандартних рішень, швидкої адаптації та креативної самореалізації. Психологічний супровід професійної підготовки у закладах вищої освіти має бути спрямований не лише на засвоєння суми знань, а й на розкриття внутрішнього творчого потенціалу особистості студента. Тренінгові технології виступають у цьому процесі як найбільш дієвий інструментарій інтенсифікації розвитку творчого мислення.

Питання креативності та творчого потенціалу особистості є предметом вивчення багатьох вітчизняних вчених. Проблеми

професійної підготовки та інноваційних технологій в освіті аналізували В. Кремень, І. Зязюн, О. Пєхота. Особливості психологічного супроводу освітнього процесу та розвитку інтелектуальної сфери майбутніх фахівців висвітлено у працях В. Моляко та С. Максименка.

Творче мислення майбутнього педагога є складним багатокомпонентним конструктом, що потребує чіткої категоріальної детермінації в межах психологічного дослідження. Першою базовою категорією є дивергентність, що виражається у здатності особистості здійснювати багатовекторний пошук розв'язання задачі, виходячи за межі стандартних алгоритмів. Як зазначає Дж. Гілфорд, саме дивергентне мислення дозволяє оперувати інформацією в різних напрямках, що є основою для оригінальних рішень (Guilford, 1967). Другою суттєвою категорією постає гнучкість або лабільність мислення, яка забезпечує можливість швидкої корекції інтелектуальних стратегій у відповідь на зміну педагогічного контексту. Третьою категорією є оригінальність, що визначає здатність до продукування ідей, які характеризуються високим рівнем новизни та семантичної дистанції від загальноприйнятих зразків. Нарешті, категорія асоціативності та метафоричності дозволяє педагогу інтегрувати знання з різних галузей, створюючи унікальні міждисциплінарні зв'язки (Моляко, 2024). У системі професійної підготовки ці категорії не розвиваються спонтанно; вони потребують цілеспрямованої фасилітації через спеціально організовані психолого-педагогічні впливи.

Система психологічного супроводу професійної підготовки передбачає створення специфічного розвивального середовища, де тренінг стає ключовою формою навчання через досвід. Роль тренінгових технологій у цьому процесі є фундаментальною, оскільки тренінг інтегрує когнітивний, емоційний та поведінковий рівні досвіду. На відміну від традиційних лекційних форм, тренінг забезпечує активну взаємодію суб'єктів освітнього процесу, де кожен студент отримує можливість апробувати власні творчі стратегії у безпечному інтелектуальному середовищі. Як зазначав Е. П. Торренс, розвиток творчого таланту вимагає створення особливого клімату, де студент почувається вільним у своїх пошуках і не боїться ризикувати (Torrance, 1962).

У межах дослідження тренінгові технології класифікуються за рівнем впливу на когнітивну та особистісну сфери студента. По-перше, це когнітивно-орієнтовані технології (методи латерального мислення, синектика, морфологічний аналіз), що спрямовані на подолання ментальної інерції та розвиток інтелектуальної лабільності (Моляко, 2024). По-друге, це технології особистісного зростання, які детермінують зняття психологічних бар'єрів креативності, таких як страх помилки або конформізм (Максименко, 2007).

Важливим аспектом функціонування тренінгових технологій у системі вищої освіти є їхня інтеграція в контекст майбутньої професійної діяльності. Як зазначає О. Пєхота, інноваційні технології навчання дозволяють студентам не лише засвоювати знання, а й оволодівати способами творчої діяльності через активну суб'єкт-суб'єктну взаємодію (Пєхота, 2015). Психологічний супровід при цьому виконує моніторингову та діагностичну функції, забезпечуючи індивідуальну траєкторію розвитку кожного студента. Використання інтерактивних методів у межах тренінгу сприяє формуванню професійної майстерності та креативності, що є базисом успішної самореалізації майбутнього фахівця (Зязюн, 2012).

Особливе місце в системі супроводу посідають технології візуалізації творчих рішень та арт-терапевтичні методи, які дозволяють актуалізувати несвідомі ресурси психіки. Результативність впровадження тренінгових програм підтверджується позитивною динамікою показників оригінальності, швидкості та гнучкості мислення майбутніх фахівців. Інноваційна спрямованість професійної освіти вимагає від викладача вищої школи не лише ретрансляції знань, а й фасилітації творчого пошуку (Кремень, 2020).

Отже, впровадження тренінгових технологій у систему психологічного супроводу є необхідною умовою формування творчого мислення майбутніх педагогів. Це дозволяє трансформувати освітній процес із пасивного засвоєння знань у простір активного самопроектування особистості фахівця. Перспективним напрямом подальших досліджень є розробка комплексних програм дистанційного психологічного супроводу розвитку креативності в умовах цифровізації освіти.

Література

Кремень, В. Г. (2020). *Освіта і наука в Україні: Інноваційні аспекти розвитку*. Грамота.

Максименко, С. Д. (2007). *Психологія особистості*. КММ.

Пєхота, О. М., Кіктенко, А. З., & Любарська, О. М. (уклад.) (2015). *Освітні технології:* навчально-методичний посібник. А.С.К.

Ничкало, Н.Г. (ред.). (2012). *Розвиток педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю в умовах інформаційно-технологічного суспільства: монографія.* Педагогічна думка.

Моляко, В.О. (ред.). (2024). *Функціонування творчого мислення в умовах інформаційної невизначеності:* монографія. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill.

Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. Prentice-Hall.

Єршов М.-О.В.,

доктор філософії, докторант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

https://orcid.org/0000-0002-6839-622X

СОЦІОГУМАНІТАРНА ОСВІТА Й АКАДЕМІЧНА СВОБОДА В УКРАЇНІ

В умовах соціально-економічної й геополітичної нестабільності зростає актуальність розвитку у всіх суб'єктів освітнього процесу компетентностей (світоглядної, етичної, культурної, правової, соціальної) і наскрізних умінь (критичне мислення, здатність до аналітики, міждисциплінарна гнучкість, толерантність, медіаграмотність, етична відповідальність, громадянська активність, здатність діяти автономно в освітньому та науковому середовищі тощо), які впливають на здатність особистості ефективно користуватися законодавчо наданою свободою вибору, зокрема – академічною свободою (свободою викладання, навчання, дослідження, вираження думок, інституційною автотомією).

Ці компетентності формуються на основі інтеграції знань з гуманітарних (філософія, педагогіка, мова, культура) та суспільних (історія, соціологія, політологія, демографія, економіка тощо) наук. Очевидно, що рівень їх сформованості у випускників і педагогів визначає здатність продуктивно використовувати

академічну свободу для особистісного і професійного розвитку, зміцнення іміджу вітчизняної освіти й науки. Тобто, чим краще розвинені ці компетентності у суб'єктів освітнього процесу, тим глибше вони розумітимуть значення соціогуманітарної освіти, більше приділятимуть їй уваги і тим ефективніше вона відповідатиме на виклики сучасності. Наявність цих причинно-наслідкових зв'язків актуалізує потребу визначення характеру зв'язків між станом соціогуманітарної освіти та рівнем розвитку академічної свободи.

В Україні задекларовано право на свободу вибору і, зокрема, на академічну свободу (Конституція України (ст.23), Закон України «Про освіту» (ст. 5, 6, 12), Закон України «Про вищу освіту» (ст.1, 29) тощо). Водночас механізми забезпечення цієї свободи досі залишаються дискусійними (Заєць, 2023, с. 34). Крім того, у закладах освіти триває постійне скорочення часу на вивчення дисциплін соціогуманітарного циклу. Документальною підставою для зниження статусу дисциплін гуманітарного блоку в структурі вищої освіти став наказ МОН України «Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін за вільним вибором студента» (2009). Ним було встановлено, що гуманітарні дисципліни можуть вивчатися за вибором, а не як обов'язкові. Це створило умови для скорочення обсягу їх вивчення у багатьох освітніх програмах.

Інститут стратегічних досліджень ще в 2017 р. засвідчив наявність в українській освіті негативної тенденції звуження ролі суспільствознавчих дисциплін, що стала на заваді формування загальноукраїнської ідентичності українців і в умовах гібридної війни спричинила виникнення загроз для національної безпеки України. У висновках йшлося про нагальність якісного оновлення системи викладання предметів гуманітарного циклу на всіх освітніх рівнях та недопущення скорочення їх обсягів (Суспільні науки в контексті модернізації освітньої системи в Україні: аналітична записка, 2017). Попри це, маргіналізацію в Україні соціогуманітарної освіти не було зупинено, що позначилося на формуванні тих компетентностей, які впливають на індекс академічної свободи.

За даними Academic Freedom Index (AFI) у 2023 р. академічна свобода перебуває у стагнації у 152 країнах (50% населення світу) (Kinzelbach, Lindberg, Lott, & Spannagel, 2023, с. 1). Експерти AFI роблять висновок про те, що індекс академічної свободи знижається навіть у демократичних країнах, якщо в них з'являються ознаки автократизації, що призводить до ідеологізації змісту соціогуманітарної освіти і знижує критичне мислення громадян. За останні десять років індекс академічної свободи в Україні також значно знизився (Kinzelbach, Lindberg, Lott, & Spannagel, 2023, с. 2-3). Це можна пояснити посиленням централізації влади в умовах воєнного стану. Проте існують і інші причини цього явища: наявність у багатьох українців синдрому постколоніальної свідомості, що впливає на розуміння сутності поняття «гідність індивіда» та його готовність користуватися наданою академічною свободою (Савчин, 2019, с. 6-7, 13); незадовільний стан досліджень сутності і цінності академічної свободи в українській науковій думці (Melnychuk, 2020), невизначеність приватноправових меж права на свободу й автономію у сфері освіти, наявність колізії між інституційною свободою і свободою індивіда, що виражається через конфронтацію індивідуального й колективного інтересів (Давидова, 2018, с. 21), відсутність узагальнень зарубіжного і вітчизняного досвіду оцінювання академічної свободи у світі та в Україні, відсутність спільних підходів до вимірювання ступеню академічної свободи (Заєць, 2023, с. 35).

Освітня практика також доводить існування в Україні проблем щодо фактичної реалізації юридичного права на академічну свободу. У *шкільній освіті* свобода вибору реалізується через варіативну складову навчальних планів, але часто обмежується браком ресурсів, кваліфікованих кадрів або адміністративною інерцією. У *вищій освіті* студенти мають право обирати дисципліни, викладачів, теми досліджень, однак рівень реалізації академічної свободи залежить від внутрішньої політики ЗВО, що не завжди забезпечує умови для реалізації цього права. *Педагоги* мають право вибирати форми й методи викладання, але на практиці не завжди готові користуватися цим правом через консервативність досвіду,

фінансову невмотивованість, опір бюрократичної системи управління. *Науковці* офіційно наділені свободою наукових досліджень, однак також мають низку проблем, що обмежують цю свободу (втручання державних або корпоративних структур у вибір тематики наукових досліджень; надмірна бюрократизація оформлення грантів і звітності; фінансова неспроможність реалізовувати академічну мобільність; формалізм наукових атестацій, що стимулює кількість, а не якість публікацій; гіперболізація вагомості наукометричних баз Scopus та Web of Science для отримання наукових ступенів і звань, що посилює корупційну складову публікаційної активності; відмова від публікації критичних або чутливих тем через страх втрати посад, фінансування, репутації тощо).

В Україні бракує інструментів для комплексного аналізу як рівня академічної свободи, так і якості соціогуманітарної освіти. Вітчизняні науковці наголошують на необхідності забезпечення системного вимірювання рівня академічної свободи та її компонентів у закладах освіти України (Заєць, 2023, с.40), застосування міждисциплінарного підходу до розроблення методик моніторингу стану академічної свободи (Савчин, 2019). Певна увага приділяється в Україні й розробленню механізмів моніторингу якості освіти (https://surl.li/dvnnyf), проте вони не адаптовані до вимірювання якості соціогуманітарної освіти.

Уявлення про стан академічної свободи у *закладах загальної середньої освіти* допомагають сформувати висновки моніторингових досліджень з аналізу результатів ключової реформи освітньої галузі – Нової Української Школи (далі – НУШ) (Результати моніторингових досліджень, 2020). Їх метою було виявлення готовності педагогічних працівників і керівників закладів освіти до впровадження реформи, важливими умовами ефективності якої визнавалася автономія закладу освіти зі сприятливим освітнім середовищем та автономія вмотивованого вчителя. Моніторинг виявив низку проблем, що свідчать про значні складнощі суб'єктів освітнього процесу в користуванні наданою їм академічною свободою. Наприклад, майже 55% педагогів (від 26086 опитаних осіб) не відчувають свободи в освітньому процесі,

визнаючи, що адміністрація контролює дотримання ними принципів НУШ, що суперечить принципам партнерства й автономії вчителя (Дослідження щодо готовності педагогічних працівників до реалізації Концепції Нової української школи: аналітичний звіт, 2020, с. 14). Попри те, що 85,5% вчителів визнають важливість місії формування критичного мислення учнів, лише 53,3% з них висловили впевненість у спроможності досягати цього на практиці (Дослідження щодо готовності педагогічних працівників до реалізації Концепції Нової української школи: аналітичний звіт, 2020, с. 15). Лише 0,3% опитаних учителів користуються самостійно створеними освітніми програмами (Загальнодержавне моніторингове дослідження впровадження реформи НУШ: аналітична довідка, 2020, с. 52). Тобто, переважна більшість педагогів не готові до самостійного педагогічного пошуку і здебільшого працюють лише за типовими програмами, використовуючи традиційні форми й методи роботи. Отже, надання права на академічну свободу не спричинило інноваційного педагогічного прориву, оскільки здатність користуватися свободою педагогічного вибору потребує не лише юридичного «права», але й внутрішньої свободи педагога. За висновками Інституту освітньої аналітики (2020), середньостатистичний учитель – це особа віком від 41 до 50 років (Дослідження щодо готовності педагогічних працівників до реалізації Концепції Нової української школи: аналітичний звіт, 2020, с. 38), директор школи – 51-60 років (Дослідження щодо потреб опорних закладів освіти: оперативна інформація, 2020, с. 31). Тобто більшість педагогічних працівників і керівників закладів освіти – є вихованцями радянської освітньої системи, що впроваджувала культ знань і вторинність особистісної свободи. З огляду на це, важливо було забезпечити таку соціогуманітарну підготовку педагогів для роботи в закладах освіти усіх рівнів, яка б відповідала потребам часу. Ще у 2017 р. Національний інститут стратегічних досліджень наголошував на необхідності посилення ролі і значення суспільствознавчих дисциплін в освітньому процесі, підкреслював важливість вдосконалення програм професійної підготовки та перепідготовки викладачів

суспільствознавчих дисциплін для забезпечення високого рівня затребуваних часом навичок (Лозовий, 2017). Однак в Україні і досі триває маргіналізація соціогуманітарної освіти – поступове зниження статусу, престижу, ресурсного забезпечення та суспільної значущості дисциплін соціогуманітарного циклу в освітньому процесі, що проявляється через скорочення навчальних годин, зменшення фінансування, зниження мотивації витрачати ресурси на здобуття соціогуманітарних знань, витіснення соціогуманітарної складової на периферію державної освітньої політики на користь STEM-напрямів або професійно-технічного спрямування. Це продовжує провокувати відтік педагогічних кадрів із системи освіти. Молодь не хоче працювати в системі освіти через низьку неринкову зарплату, відсутність ефективного менторства на першому робочому місці, адміністративну бюрократію, швидке виснаження від надмірної відповідальності, психічного й фізичного навантаження (https://surl.li/xyixef).

Отже, зниження рівня академічної свободи в Україні фіксується на тлі посилення маргіналізації соціогуманітарної освіти. Це може бути свідченням їх рекурсивної взаємозалежності: якість соціогуманітарної освіти впливає на стан академічної свободи, а рівень академічної свободи – на умови розвитку соціогуманітарної освіти. Якість соціогуманітарної освіти формує середовище, де академічна свобода реалізується. Академічна свобода, своєю чергою, дозволяє розвивати зміст, методики та етику соціогуманітарної освіти. Таким чином, соціогуманітарна освіта й академічна свобода утворюють систему, в якій кожен елемент є водночас умовою і наслідком іншого. Цей зв’язок є динамічним і самопідсилювальним, а в разі деградації одного з елементів – самозгубним. Їхній баланс визначає інтелектуальну стійкість освітнього простору та здатність суспільства до критичного саморефлексивного розвитку, особливо необхідного для функціонування в умовах гібридних і збройних війн.

Література

Kinzelbach, K., Lindberg, S. I., Lott, L., & Spannagel, J. (2023). Academic Freedom Index Update 2023. V-Dem Institute, University of Gothenburg. file:///C:/Users/Deluxe/Downloads/Update-2023.pdf

Melnychuk, O. F.(2020). Academic freedom: doctrinal and legislative scopes. *Yearly journal of scientific articles Almanac of law*, 11, 63–69. https://doi.org/10.33663/2524-017X-2020-11-11

Давидова, Н. (2018). Академічна свобода та автономія закладу освіти: межі здійснення. *Підприємництво, господарство і право*, 6, 21-24. http://pgp-journal.kiev.ua/archive/2018/6/5.pdf

Дослідження щодо готовності педагогічних працівників до реалізації Концепції Нової української школи: аналітичний звіт. (2020). Інститут освітньої аналітики. Міністерство освіти і науки України. https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/10/13.-Teachers_Report_2020.pdf

Дослідження щодо потреб опорних закладів освіти: оперативна інформація (2020). Міністерство освіти і науки України. Інститут освітньої аналітики. https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/11/Operational_information_Research_on_the_hub_schools-_needs_2020.pdf.

Загальнодержавне моніторингове дослідження впровадження реформи НУШ: аналітична довідка, (2020). Міністерство освіти і науки України. Інститут освітньої аналітики. https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/10/Uprovadzhennya-NUSH_2020.pdf

Заєць, С.В. (2023). Академічна свобода в університетах України: стан та шляхи зміцнення. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка*, 1, 33-41. https://doi.org/10.54929/pmtp-2023-1-02-03

Лозовий, В.С. (2017, 26 листопада). Суспільні науки в контексті модернізації освітньої системи в Україні. *Національний інститут стратегічних досліджень*. https://niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok/suspilni-nauki-v-konteksti-modernizacii-osvitnoi-sistemi-v

Наказ МОН України «Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін за вільним вибором студента» (2009, 09 липня). Освіта.UA. https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/4283/

Результати моніторингових досліджень (2020). Міністерство освіти і науки України. Інститут освітньої аналітики. https://iea.gov.ua/naukovo-analitichna-diyalnist/analitika/rezultati-monitoringovih-doslidzhen/

Савчин, М. В. (2019). Академічна свобода та право індивіда на розвиток (про формування світу ідей та обмін ними). *Університетські наукові записки*, 69-70, 6-26. file:///C:/Users/Deluxe/Downloads/Unzap_2019_1-2_3.pdf

Суспільні науки в контексті модернізації освітньої системи в Україні: аналітична записка (2017, 26 листопада). Національний інститут стратегічних досліджень. https://niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok/suspilni-nauki-v-konteksti-modernizacii-osvitnoi-sistemi-v

Железник О.Ф.,
вчитель музичного мистецтва СЗШ І-ІІІ ст. № 50 м. Львова
https://orcid.org/0000-0002-6971-7822

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА ДИДАКТИЧНА ГРА «КОТИЛЬОНОВА ЗАБАВА»: МАЙСТЕР-КЛАС ІЗ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН м. ЛЬВОВА

Реформа шкільної освіти в Україні спрямована на створення дитиноцентричної школи, що формує компетентності для життя, використовує педагогіку партнерства та забезпечує сучасне освітнє середовище, орієнтуючись на всебічний розвиток особистості. Стратегічний документ реформи, Концепція Нової української школи, серед іншого, акцентує увагу освітян на інтегрованому підході до навчання школярів. Варто зазначити, що у СЗШ № 50 м. Львова інтегрований курс “Мистецтво” (автори – кандидат пед.наук Л. Масол та інші) викладається ще з 2007 року, зокрема і в музейному просторі. Програма курсу структурується за принципом поліцентричної інтеграції знань з виділенням двох домінантних складових (музичне і образотворче мистецтво), які органічно інтегруються між собою (включаючи елементи синтетичних видів мистецтва) на засадах спільного тематизму, виявлення суголосних понять та емоційних станів у різних видах мистецтва. Пов'язуючи теорію з реальними життєвими ситуаціями, програма інтегрованого курсу “Мистецтво” сприяє створенню цілісної картини світу через системні знання, із формуванням в учнів критичного мислення.

Викладати інтегрований курс “Мистецтво” можуть як двоє вчителів (фахівці з музичного та образотворчого мистецтва), так і один, у зв’язку із чим виникає необхідність надолуження знань із історії мистецтва (музичного для художників, образотворчого для музикантів, театрального та кіно для обох категорій освітян), набуття умінь та навичок практичної мистецької діяльності – формування необхідних

для професійного навчання мистецтву компетентностей.

У сучасних реаліях змінюється підхід до післядипломної освіти педагогічних працівників: разом із лекційними видами навчання проводяться інтерактивні заходи, зокрема майстер-класи від педагогів-практиків, які діляться своїм досвідом запровадження педагогічних інновацій у шкільну освіту.

Так, у лютому цього року у Центрі професійного розвитку педагогічних працівників м. Львова відбулося заняття для вчителів мистецьких дисциплін "Котильонова забава в Літературній вітальні", де було представлено дидактичну інтелектуальну гру, створену на матеріалах Львівського історичного музею (автори гри – вчитель музичного мистецтва СЗШ І-ІІІ ст. № 50 м. Львова О.Железник та наукові співробітники Львівського історичного музею І.Федорова й О. Журавльова).

"Дослідження історії через предмет": народженню гри передувало виявлення у родинному альбомі наукової співробітниці історичного музею п. І.Федорової, з якою плідно співпрацюємо багато років, фото одягнених у химерні головні убори родини і гостей дому о. Партенія Чубатого та Гелени Чубатої з Лушпинських (споріднених з відомими галицькими родинами Цегельських, Крип'якевичів, Колесс), зробленого у м. Коломиї у 20-30 рр. ХХ ст. Старша родичка розповіла пані Ірині, що люди на світлині зазнімковані під час Котильонової забави.

Наукові співробітники музею зацікавилися цим звичаєм, дослідили його за спогадами львівських митців (серед них композитора Станіслава Людкевича), і виявилося, що крім загальновідомих вечорниць, існував звичай галицької молоді, відомий як "Котильонова забава". Назва, імовірно, походить від найменння соціального танцю котильйону, популярного у Європі та Америці у18 столітті. Картина Якоба Дука середини 17 століття під назвою "Котільон " є найранішою згадкою про танець із такою назвою. Котильйоном називають і нагрудну прикрасу з бісеру. Початково, на початку ХХ ст., такі бісерні вироби були оберегами, які дарували рідним та близьким

(зокрема військовим), використовували їх і як аксесуари: чоловічі краватки або підвіски до кишенькових годинників.

Очікуючи Великодніх свят, дівчата виготовляли прикраси з різних матеріалів, бісеру. Освідчення-котильйон дівчина чіпляла уподобаному парубкові на одяг з лівого боку грудей як запрошення на „котильйоновий вальс". Після танцю вдячний за такий дарунок хлопець мав обов'язок пригостити дівчину солодощами. За свідченнями очевидців, на полях боїв Першої світової війни нерідко знаходили тіла січових стрільців із затиснутими в долонях оберегом-котильйоном…

Дидактичну інтелектуальну гру "Котильонова забава" (є варіант настільної гри та у формі виконання завдань-"льосів"(фантів)) створено на матеріалах Львівського історичного музею, ведучі проводять її у стилізованих костюмах галицьких міщанок (із обов'язковими капелюшком та рукавичками).

Гра дозволяє органічно поєднати відомості, що стосуються не лише образотворчого, музичного, театрального мистецтв, а й різних галузей знань. Завдання гри різноманітні: на знання правил галицького етикету кінця XIX-поч. XX століття, львівської говірки-ґвари, музичні та танцювальні, декламація віршів галицьких поетів, розв'язування ребусів та шарад, виготовлення з паперу витинанок (складанок), завдання буріме – поетичних імпровізацій (адже у згаданий, "доінтернетний", історичний період популярними були подібні розваги та альбоми, в які записували вірші-присвяти, створювали замальовки (зокрема, шаржі)) писали побажання; гравцям пропонується також театральна імпровізація (участь у сольних та парних акторських етюдах). Виразне читання віршів та уривків із оповідань зі сторінок дивом вцілілих екземплярів дитячого журналу "Дзвіночок", що видавався у Львові у 1931-1939 рр., дає можливість не лише скласти уявлення про те, якою була дитяча періодика того часу, але й зауважити, як за майже 100 років змінилася мова. Гра універсальна: в залежності від тематики уроку можна змінювати завдання (зокрема, пропонуючи для декламації вірші певного поета, для виразного читання

підібравши тематичну добірку із періодичних видань певного періоду, запропонувавши учасникам власноруч виготовити імітацію котильйонів (із повітряного пластиліну з намистинами, чи фетру з наклеюванням бісеру тощо)).

Педагоги - учасники курсів підвищення кваліфікації взяли участь у грі (символічно, що один із молодих колег показав у телефоні фото котильйону, який для нього зробила кохана дівчина – традиція живе!). На початку заняття вчителі мистецьких дисциплін ознайомилися з комп'ютерною презентацією, з якої дізналися, зокрема, про те, що гру "Котильонова забава", як унікальне культурне явище регіону, було представлено в музеї "Львів Стародавній" у 2022 р. у рамках загальноєвропейського проєкту "Дні європейської спадщини у Львові". Як це відбувається щоразу в ході цієї гри, галицьку історію гравці пізнавали ще й на смак – куштували традиційну страву ліґуміну із "білим" (заварним) кремом.

Із початком повномасштабного вторгнення військ рф в Україну постала проблема адаптації внутрішньо-переміщених осіб до нових умов життя. На запрошення Управління туризму Львівською міської ради, разом із науковою співробітницею історичного музею п. Ольгою Журавльовою, провели цикл культурно-освітніх заходів для внутрішньо-переміщених осіб. Зокрема, в Містечку для переселенців у Стрийському парку 18.09.2022 р. було організовано інтелектуальну гру "Котильонова забава", завдяки якій люди з різних регіонів України (із Запоріжжя, Херсонщини, Донеччини та ін.), що вимушено покинули свої домівки та звичне життя, ознайомилися з історією, традиціями галичан. Інтелектуальна гра, проведена у неформальній обстановці, допомогла жителям містечка для переселенців краще зрозуміти менталітет львів'ян – зокрема те, що українська мова завжди мала і має для них значення. З огляду на те, що радянська влада прийшла на землі Галичини у 1939 році (разом із репресіями і російською мовою, що досі асоціюється у багатьох людей із поневоленням і тригерить), люди з примусово зросійщених областей України усвідомили

світоглядні орієнтири жителів Львова (не лише логістичного, а й культурного хабу нескореної України), що сприяє оптимальній адаптації внутрішньо-переміщених осіб до життя на заході України. Частування ліґуміною та львівським сирником (домашньою їжею) мало тоді особливе значення для всіх учасників: жінки просили рецепти, одна із них вголос мріяла про те, як приготує ці страви, коли матиме власну кухню.

Вважаю, подібні культурно-мистецькі заходи, завдяки "зануренню" в атмосферу Львова певного періоду, сприяють не лише розвиткові культурних, мистецьких, соціальних компетентностей учасників, але й об'єднанню представників регіонів України (які мали обумовлену різними факторами специфіку соціокультурного розвитку) на засадах відчуття єдності, національної самосвідомості, патріотизму.

Варто зазначити, що протягом понад двадцяти років у Львові, "музеї просто неба", розвивається музейна педагогіка, що в умовах реалізації концептуально обумовлених складових реформи шкільної освіти (серед іншого, необхідності формування громадянської, соціальної, культурної компетентностей учасників освітнього процесу (учнів, їхніх батьків, вчителів), забезпечення академічної свободи вчителя), дає широке поле для педагогічної творчості. Це твердження актуальне не лише стосовно навчання школярів, але й для реалізації формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих, зокрема післядипломної освіти педагогів.

Література

Железняк, О. (2022). Авторські дидактичні ігри як засіб навчання мистецтва учнів із особливими освітніми потребами. *Мистецтво та освіта*, 4(106), 34–42.

Караманов, О., Железняк, О., Сурмач, О., & Długosz, J. (2024). Дні Європейської Спадщини у Львові як приклад європейської комунікації музею і школи. *Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Jana Długosza w Częstochowie*. https://czasopisma.ujd.edu.pl/index.php/Pedagogika/article/view/2623/1960

Karamanov, O., Zhelezniak, O., & Surmach, O. (2021). Дидактичні ігри на уроках мистецтва у просторі музею. *Rozprawy 2021*, 155–164. https://dx.doi.org/10.16926/p.2021.30.10

Караманов, О. В., Железняк, О. Ф., Сурмач, О. І., & Театралізація в музейному просторі: можливості взаємодії школи і музею.

(2024). *Pedagogika. Studia i Rozprawy* (К. Кедзіньський & М. Лапота, ред.). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie. https://czasopisma.ujd.edu.pl/index.php/Pedagogika/article/view/2267

Міжнародний круглий стіл «Музейна педагогіка в науковій освіті: освітні втрати в умовах війни». (2023, 8 червня). *Збірник матеріалів доповідей учасників.* Національний центр «Мала академія наук України». https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2023/12/Zbirnyk_2023_web.pdf

Железняк, О. Ф. (2023). Музейна педагогіка в умовах війни: з досвіду роботи СЗШ №50 м. Львова та Львівського історичного музею (с. 150–155). У *Міжнародний круглий стіл «Музейна педагогіка в науковій освіті: освітні втрати в умовах війни».* Національний центр «Мала академія наук України».

Міжнародна науково-практична конференція «Сучасна теорія та практика соціальної роботи в Україні та зарубіжжі». (2024, 14–15 листопада). Збірник матеріалів конференції.

Железняк, О. (2024). Музейна педагогіка в умовах війни: заходи для внутрішньо-переміщених осіб (із досвіду роботи вчителів СЗШ №50 м. Львова та наукових співробітників Львівського історичного музею) (с. 467–469). У *Міжнародний симпозіум, присвячений 70-річчю членства України в ЮНЕСКО «Мистецтво як культурно-освітній бренд: проблеми і пріоритети розвитку».* https://archer.chnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/10106

Заєць І.В.,
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник відділу психології праці ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
https://orcid.org/0000-0002-6259-5519

ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В КОНТЕКСТІ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Психологічна культура педагогічних працівників, зокрема практичних психологів ЗЗСО, є фундаментом успішної профорієнтації, оскільки забезпечує розуміння психологічних особливостей учнів, їхніх здібностей та мотивів. Вона передбачає здатність фахівця до психологічного супроводу, профдіагностики, консультування й проведення тренінгів, а також до формування середовища для свідомого вибору професії. Психологічна культура педагогічних працівників у профорієнтації – це сукупність знань про психологію професійного самовизначення, уміння діагностувати схильності та здібності учнів, навичок консультування та

ціннісних орієнтацій. Вона дає змогу допомогти випускнику зробити усвідомлений вибір, враховуючи його індивідуальність, ринок праці та психологічний комфорт. Високий рівень такої культури є запорукою ефективної та кваліфікованої професійної орієнтації.

Ключові аспекти психологічної культури педагогічних працівників (практичних психологів ЗЗСО) в контексті профорієнтаційної діяльності: *психологічна компетентність:* ґрунтовні знання загальної та вікової психології, розуміння індивідуально-психологічних особливостей особистості, усвідомлення детермінант (причин та чинників) поведінки людини, знання про закономірності перебігу психічних процесів та їхній безпосередній вплив на ефективність діяльності. *Когнітивний компонент:* знання теоретичних основ профорієнтації та психології праці, обізнаність щодо класифікації та специфіки сучасних професій, розуміння чинників, що зумовлюють професійний вибір учня, володіння методологією та сучасним інструментарієм профдіагностики, консультування та психокорекції. *Комунікативний компонент:* професійна взаємодія (консультант-клієнт): встановлення контакту (рапорт): здатність створювати безпечне, довірливе середовище та атмосферу прийняття, що сприяє відвертості учня та ефективності подальшої взаємодії; вербальні та невербальні навички: висока культура мовлення, володіння техніками аргументації та ведення діалогу, конгруентність (відповідність внутрішнього стану зовнішнім проявам), навички інтерпретації невербальних сигналів (міміки, жестів, пантоміміки); активне слухання: розуміння запитів учня, його мотивації та прихованих здібностей; інтерпретація: коректне роз'яснення результатів профдіагностики на етапі профконсультації, здатність донести складні психологічні висновки у доступній та етичній формі; цифрова комунікація: використання сучасних профорієнтаційних платформ, онлайн-інструментів та електронних ресурсів для ефективної дистанційної взаємодії з учнями. *Профдіагностична та психодіагностична компетентність:* вибір інструментарію: вміння підбирати валідні та надійні методики психодіагностики відповідно до вікових особливостей учнів та завдань профорієнтації;

діагностика спрямованості: фахове використання тестів та опитувальників для визначення професійної спрямованості особистості (типів професій, інтересів та схильностей); оцінка потенціалу: виявлення інтелектуальних здібностей, рис характеру та ключових індивідуально-психологічних якостей учнів, необхідних для професійного становлення; інтерпретація та синтез: здатність аналізувати отримані дані та синтезувати їх у цілісний психологічний портрет учня для подальшого консультування. *Аналітична компетентність:* вміння на високому рівні аналізувати та інтерпретувати результати діагностики та формувати професійні рекомендації на основі індивідуальних особливостей людини. *Консультативна компетентність:* вміння проводити ефективну та кваліфіковану профконсультацію, профорієнтаційні бесіди; допомагати в подоланні професійних дезадаптацій на етапі вибору та підтримувати емоційну стабільність випускників; вміння дотримуватися етики та конфіденційності; допомога в усвідомленні внутрішніх бар'єрів (страх невдачі, тиск батьків, занижена самооцінка) та робота з ними; коучинговий підхід: фокус на майбутньому та пошуку ресурсів; спільне проектування: розробка індивідуальної траєкторії розвитку (вибір ВНЗ, курсів, перших кроків у професії); здатність орієнтуватися в трендах ринку праці (професії майбутнього, soft skills, ШІ, автоматизація), щоб надавати випускнику актуальний профорієнтаційний контекст. *Поведінковий (діяльнісний) компонент:* володіння методиками профконсультації, вміння проводити адаптаційні тренінги; навички саморегуляції, стресостійкості, конструктивного спілкування, розв'язання конфліктів, а також здатність до саморозвитку. Складові поведінкового компонента (з позиції клієнта/учня): професійна спроба (практичний досвід): залучення до квазіпрофесійної діяльності через участь у майстер-класах, волонтерство, стажування або тимчасову зайнятість (що забезпечує емпіричну перевірку відповідності особистісних очікувань реальним умовам професійного середовища); навички прийняття рішення: здатність до здійснення самостійного обґрунтованого вибору серед альтернативних варіантів, а також готовність брати відповідальність за обрану професійну траєкторію та її

наслідки; планування та реалізація стратегії: здатність до побудови конкретного алгоритму дій (підготовка до вступних іспитів, вибір освітніх курсів, моніторинг навчальних закладів) з метою реалізації професійного плану; самоорганізація (тайм-менеджмент): вміння ефективно розподіляти часові та інтелектуальні ресурси для досягнення визначених професійних цілей. *Ціннісно-мотиваційний аспект:* забезпечує стійку мотивацію суб'єкта до професійного самовдосконалення та неперервного розвитку. *Просвітницька компетентність:* передбачає володіння системними знаннями про світ професій і кон'юнктуру сучасного ринку праці, а також здатність до ефективної трансляції цієї інформації з метою формування в учня адекватного рівня професійних домагань та самооцінки; актуалізація професійних знань: моніторинг та розуміння сучасних тенденцій ринку праці, що дозволяє педагогічному працівнику надавати обґрунтовані та актуальні профорієнтаційні рекомендації; консультативна взаємодія з батьками: важливий компонент фахової діяльності, спрямований на корекцію родинного впливу щодо професійного самовизначення учня та трансформування його в конструктивний чинник підтримки. *Рефлексивно-інноваційний компонент:* здатність фахівця проводити системний аналіз власної професійної діяльності, надавати об'єктивну оцінку її ефективності та ідентифікувати особистісні «зони росту» (ресурсні дефіцити); орієнтація на кар'єрну стійкість (career resilience): зміщення фокусу з вибору статичної професії на формування здатності адаптуватися до змін та зберігати професійну продуктивність у динамічних умовах; концепція «освіта впродовж життя» (lifelong learning): готовність до безперервного оновлення професійних знань та самостійного пошуку освітніх ресурсів (професійних спільнот, менторських програм, курсів); інноваційність та технологічна адаптивність: відкритість до впровадження новітніх інструментів (зокрема штучного інтелекту) та здатність до трансформації професійних викликів у нові можливості; когнітивна гнучкість: відмова від ригідних (застарілих) алгоритмів діяльності на користь ефективних інноваційних рішень; професійна мобільність та трансферність навичок: готовність до зміни спеціалізації або поєднання кількох

професійних ролей (slash-careers), а також здатність до переносу універсальних навичок (transferable skills) між різними сферами діяльності; проактивний самоменеджмент: здатність до самостійного цілепокладання та автономного керування власним професійним розвитком; психологічна готовність до змін: здатність ефективно функціонувати в умовах невизначеності, цифровізації та кризових явищ. *Емоційно-ціннісний компонент:* базується на усвідомленні професійної відповідальності та дотриманні етичних стандартів; охоплює гуманістичну спрямованість на саморозвиток особистості, емпатію, емоційну стійкість, а також сформованість позитивної Я-концепції (самоприйняття та адекватна самооцінка). *Особистісно-розвивальний компонент:* передбачає здатність фахівця стимулювати процеси самопізнання учня, формуючи у нього суб'єктну позицію та відповідальність за професійний вибір; сприяння свідомій професійній самоідентифікації особистості, побудові цілісного образу її майбутнього та розробці стратегічного плану дій для його реалізації. *Самоосвітній компонент (теоретична підготовка):* неперервна актуалізація знань через участь у науково-практичних конференціях, семінарах, вебінарах та програмах підвищення кваліфікації з питань профорієнтації; опрацювання фахової періодики та результатів сучасних досліджень. *Практико-орієнтований компонент:* володіння сучасними тренінговими технологіями професійного самовизначення, навички аналізу та розв'язання складних практичних кейсів, а також проходження супервізії для підвищення якості профорієнтаційної діяльності.

Отже, високий рівень психологічної культури педагогічних працівників, зокрема практичних психологів ЗЗСО, сприяє ефективному професійному становленню молоді та дозволяє мінімізувати ризики деструктивного вибору професії.

Література

Заєць, І. В. (2025). *Сучасна профорієнтаційна діагностика: практичний посібник*. ППОІД імені Івана Зязюна НАПН України.

Іванова О.В.,
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник відділу психології праці ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
https://orcid.org/0000-0002-9325-6499

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

Повномасштабна війна в Україні суттєво трансформувала умови функціонування системи освіти та створила нові виклики для професійної діяльності педагогічних працівників. Освітяни змушені виконувати свої професійні обов'язки в умовах постійної небезпеки, невизначеності та хронічного стресу, що значно підвищує ризики емоційного виснаження, тривожності та професійного вигорання. У цьому контексті проблема розвитку психологічної резильєнтності педагогічних працівників набуває особливої актуальності, оскільки саме вона забезпечує здатність фахівців підтримувати професійну ефективність, емоційну стабільність та психічне благополуччя в умовах тривалих кризових впливів.

Резильєнтність розглядається нами як здатність людини адаптуватися до складних життєвих обставин, відновлювати психологічну рівновагу після впливу стресових подій та зберігати продуктивне функціонування. У сучасних умовах війни ця якість стає одним із ключових чинників підтримки освітнього процесу та збереження психологічного благополуччя педагогічного персоналу. За даними міжнародних організацій, значна частина населення України переживає підвищений рівень психологічного напруження, що безпосередньо впливає і на освітян, які щоденно працюють з дітьми, що також зазнали травматичного досвіду війни.

Теоретичні підходи до вивчення резильєнтності сформовані в працях як зарубіжних, так і українських дослідників. Зокрема, у концепції самоефективності А. Бандури підкреслюється роль віри людини у власні можливості долати труднощі та досягати поставлених цілей. Саме відчуття компетентності та успішності сприяє активізації адаптаційних ресурсів особистості у кризових ситуаціях. У теорії «звичайного дива» А. Мастен резильєнтність розглядається як результат функціонування повсякденних систем підтримки - стабільних стосунків, соціальної підтримки та

внутрішніх механізмів саморегуляції. Важливим є також підхід Дж. Бонанно, який підкреслює роль психологічної гнучкості та здатності людини змінювати стратегії поведінки залежно від контексту ситуації.

Соціально-екологічний підхід до резильєнтності, представлений у працях М. Унгара, розглядає її як результат взаємодії особистісних ресурсів із соціальним середовищем та доступом до підтримки. У контексті масових кризових подій важливими також є принципи психосоціальної підтримки, сформульовані С. Гобфоллом, які включають забезпечення відчуття безпеки, заспокоєння, підтримки ефективності, соціальної пов'язаності та надії. Ці підходи формують теоретичне підґрунтя для розробки програм психологічної підтримки освітян у кризових умовах.

В українській психологічній науці проблема розвитку резильєнтності педагогічних працівників також активно досліджується. Значний внесок у її вивчення зробили О. Кокун, Л. Карамушка, О. Бондарчук, Г. та О. Мешко, які розробили методичні підходи до підтримки психічного здоров'я освітян та формування їхньої професійної стійкості. Дослідники підкреслюють, що резильєнтність педагогічного персоналу має багаторівневу структуру та залежить як від особистісних характеристик, так і від соціально-організаційних умов освітнього середовища.

Отже, резильєнтність педагогічних працівників розглядається як мультикомпонентний процес, що формується під впливом взаємодії кількох груп чинників. Серед них ми виділяємо індивідуальні ресурси, професійні ресурси, інституційні умови та контекстуальні стресори.

Індивідуальні ресурси включають такі психологічні характеристики, як самоефективність, когнітивна гнучкість, здатність до емоційної регуляції та усвідомлення власних переживань. Саме ці компоненти дозволяють педагогові зберігати внутрішню рівновагу та адаптуватися до складних ситуацій.

Професійні ресурси пов'язані з підтримкою, яку педагог отримує у професійній спільноті. До них належать супервізії, інтервізії, наставництво, професійні спільноти та можливості підвищення кваліфікації. Такі форми взаємодії сприяють формуванню колективної резильєнтності, що дозволяє педагогічному колективу ефективно долати труднощі та

підтримувати один одного в умовах кризи.

Інституційні умови також відіграють важливу роль у формуванні резильєнтності. До них належать політики підтримки персоналу, наявність протоколів безпеки, доступ до психосоціальної допомоги та організаційна культура турботи про психічне здоров'я працівників.

Водночас на психологічний стан педагогів значно впливають контекстуальні стресори, характерні для умов війни. Серед них - повітряні тривоги, руйнування освітньої інфраструктури, вимушене переміщення, економічні труднощі та постійне відчуття загрози. Такі фактори створюють тривале психоемоційне навантаження, яке може призводити до зниження професійної ефективності та погіршення психічного здоров'я освітян.

Результати емпіричного дослідження рівня розвитку резильєнтності педагогів і практичних психологів засвідчили, що загалом більшість респондентів демонструють достатній рівень психологічної стійкості. Середній інтегральний індекс резильєнтності становить 3,6 бала, що свідчить про наявність сформованих базових механізмів адаптації. Водночас було виявлено відмінності між професійними групами: практичні психологи мають дещо вищі показники резильєнтності (3,8), ніж педагоги (3,4). Це може пояснюватися специфікою професійної підготовки психологів, яка передбачає розвиток навичок саморегуляції та роботи з емоційними переживаннями.

Однак у частини респондентів зафіксовано прикордонний або низький рівень резильєнтності, що свідчить про ризик емоційного виснаження та потребу у психологічній підтримці. Особливої уваги потребує розвиток емоційно-регуляційних механізмів та посилення інституційної підтримки педагогічних працівників.

Таким чином, розвиток резильєнтності педагогічних працівників є важливою умовою збереження психологічного здоров'я освітян і забезпечення стабільності освітнього процесу в умовах війни. Ефективна підтримка резильєнтності потребує системного підходу, який включає розвиток індивідуальних психологічних ресурсів педагогів, формування професійних спільнот підтримки та створення сприятливих інституційних умов у закладах освіти.

Література

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: W. H. Freeman and Company.

Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59(1), 20–28.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist,* 56(3), 227–238.

Карамушка, Л. М. (2022*). Психічне здоров'я особистості та організацій в умовах війни: Метод.рекомендації.* Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України.

Кокун, О. М. (2025). *Життєстійкість і резильєнтність людини в сучасному світі: теорія, дослідження, практика:* монографія. Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України.

Ігнатович О.М.,

доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу психології праці ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
https://orcid.org/0000-0002-0588-0620

Лящ О. П.,

доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
https://orcid.logo/0000-0002-1317-4398

ІНТЕГРАЦІЯ НАУКИ, ОСВІТИ ТА ПРАКТИКИ У ПСИХОЛОГІЧНОМУ СУПРОВОДІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Сучасні суспільні трансформації, воєнні виклики, процеси цифровізації та модернізації освіти висувають нові вимоги до професійної діяльності педагогічних працівників. У цих умовах особливого значення набуває психологічний супровід педагогів, спрямований на підтримку їхнього психічного здоров'я, розвиток професійної стійкості, адаптацію до змін та підвищення ефективності професійної діяльності.

Важливим ресурсом забезпечення такого супроводу є інтеграція науки, освіти та практики, що дозволяє поєднати наукові дослідження, освітню підготовку фахівців та практичний досвід діяльності у сучасному освітньому середовищі (Інститут

педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2025).

У цьому контексті особливу роль відіграє співпраця наукових установ та закладів вищої освіти, спрямована на розроблення та впровадження сучасних психологічних засобів підтримки педагогічних працівників. Одним із прикладів такої взаємодії є співпраця відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України та кафедри психології і соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. У межах цієї співпраці було реалізовано прикладне наукове дослідження «Психологічний супровід професійної діяльності педагогічних працівників в умовах світових змін», спрямоване на створення науково обґрунтованої системи психологічної підтримки педагогів.

Результатом дослідження стала апробація системи психологічного супроводу педагогічних працівників, яка включає кілька взаємопов'язаних напрямів: психодіагностику психологічного стану та професійних ресурсів педагогів; психологічне консультування і кризову підтримку; корекційно-розвивальні заходи з розвитку резильєнтності та стресостійкості; профілактику професійного вигорання (Ігнатович та ін., 2025).

Важливим результатом співпраці й інтеграції стало створення та впровадження інноваційних психологічних технологій, спрямованих на емоційну стабілізацію, розвиток професійної резильєнтності, профілактику професійного вигорання, а також формування навичок саморегуляції педагогічних працівників. Інтеграція науки, освіти та практики у сфері психологічного супроводу педагогічних працівників сприяла розвитку психологічної науки, підвищенню якості освітнього процесу, формуванню психологічно безпечного освітнього середовища та підтримці професійного благополуччя педагогів (Павлик, 2025). У сучасних умовах така взаємодія стала важливим чинником розвитку освіти та підготовки фахівців, здатних ефективно працювати в умовах соціальних трансформацій і відповідати на виклики часу

Особливим аспектом інтеграції науки, освіти та практики є також апробація результатів дослідження у професійній спільноті. З цією метою відділом психології праці систематично

організовуються науково-практичні заходи, спрямовані на обговорення актуальних проблем психологічного супроводу педагогічної діяльності. У ході апробації та поширення результатів дослідження були організовані та проведені науково-практичні заходи, серед яких особливе місце займають Всеукраїнські психолого-педагогічні читання, присвячені пам'яті Бориса Олексійовича Федоришина, які є традиційним науковим майданчиком для обговорення проблем професійної орієнтації та психологічного супроводу професійного розвитку особистості. Крім того, відділом психології праці проводяться щорічні наукові заходи, присвячені питанням євроінтеграції освіти і науки України, у межах яких обговорюються сучасні підходи до розвитку психологічної підтримки педагогічних працівників відповідно до європейських освітніх стандартів.

Соціальний ефект і практичне значення результатів дослідження полягають у підвищенні психологічної стійкості педагогічних працівників, зниженні рівня професійного вигорання, розвитку навичок саморегуляції та покращенні якості професійної взаємодії у педагогічних колективах. Апробація розроблених психологічних технологій засвідчила позитивні зміни у показниках психічного здоров'я педагогів, зростання їхньої професійної мотивації та підвищення здатності до адаптації в умовах стресу та соціальної невизначеності.

Експериментальна робота у ході виконання дослідження 2023-2025 рр. «Психологічний супровід професійної діяльності педагогічних працівників» проводилася у співпраці з науково-педагогічними працівниками кафедри психології і соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, що виступив експериментальним майданчиком для впровадження розробленої науковцями системи психологічного супроводу.

На базі закладу було проведено психодіагностичні дослідження, тренінгові програми розвитку резильєнтності, заходи з профілактики професійного вигорання, а також апробацію психологічних технологій емоційної стабілізації та саморегуляції педагогічних працівників.

Зокрема, 1) *здійснено психодіагностичне обстеження* педагогічних працівників із використанням комплексу стандартизованих методик (GAD-7, PCL-5, PSS, MBHS-2, Maslach

Burnout Inventory, WIPPF, модифікований САМОАЛ та ін.). Аналіз результатів засвідчив наявність у педагогічних працівників підвищених проявів тривожності; емоційного виснаження; виявлені симптоми посттравматичного стресового розладу; підвищений рівень сприйнятого стресу; виражені труднощі когнітивної саморегуляції (табл.1).

Таблиця 1. Рівень прояву психологічних показників у педагогічних працівників

№	Психологічний показник	Низький рівень (%)	Середній рівень (%)	Високий рівень (%)
1	Тривожність	18	34	48
2	Емоційне виснаження	12	33	55
3	Симптоми посттравматичного стресового розладу	46	32	22
4	Рівень сприйнятого стресу	15	40	45
5	Когнітивна саморегуляція (труднощі)	21	37	42

Отримані результати засвідчили актуальність і необхідність застосування розробленої системи супроводу та дозволили виокремити групи ризику, що потребують підвищеного рівня психологічної підтримки.

2) Перевірено ефективність системи психологічного супроводу. Апробація системи психологічного супроводу показала її позитивний вплив на ключові індикатори психологічного функціонування педагогічних працівників. За результатами порівняльного аналізу вхідних і вихідних зрізів встановлено: підвищення показників резильєнтності; зменшення проявів емоційного виснаження; зниження вираженості когнітивних порушень; зростання рівня самоактуалізації (табл. 2).

Таблиця 2. Динаміка показників психологічного функціонування педагогічних працівників у процесі апробації системи психологічного супроводу

№	Психологічний показник	Вхідний зріз (М1)	Вихідний зріз (М2)	Динаміка змін (Δ)
1	Резильєнтність	3,2	4,1	+0,9
2	Емоційне виснаження	4,0	2,8	-1,2
3	Когнітивні порушення	3,6	2,5	-1,1
4	Самоактуалізація	3,1	4,0	+0,9

Отримані дані підтверджують ефективність системи щодо розвитку здатності педагогічних працівників до адаптації, підтримки професійної стійкості та відновлення психологічного ресурсу в умовах підвищеної професійної та соціальної напруги.

3) Проведено оцінювання результативності впроваджуваних технологій та програм відповідно до розроблених критеріїв і індикаторів ефективності системи психологічного супроводу педагогічних працівників. Отримані дані підтвердили наукову валідність, внутрішню узгодженість і практичну доцільність розробленої системи супроводу. Доведено ефективність застосованих психологічних технологій, спрямованих на стабілізацію, підтримку та розвиток професійної стійкості педагогічних працівників (табл.3).

Таблиця 3. Оцінювання ефективності системи психологічного супроводу педагогічних працівників

№	Критерій ефективності	Індикатори оцінювання	Результат впровадження
1	Наукова обґрунтованість системи	відповідність теоретичним засадам, валідність методик	підтверджено наукову валідність
2	Внутрішня узгодженість компонентів	взаємозв'язок елементів системи, логічна структурованість програм	встановлено високу узгодженість
3	Практична доцільність	можливість застосування в освітньому середовищі, ефективність практичних технологій	підтверджено практичну ефективність
4	Стабілізація психологічного стану педагогів	зниження рівня стресу, емоційного виснаження	зафіксовано позитивну динаміку
5	Підтримка професійної стійкості	розвиток адаптаційних ресурсів, підвищення резильєнтності	відзначено зростання показників
6	Розвиток професійного потенціалу	формування навичок саморегуляції, професійного саморозвитку	встановлено покращення показників
7	Інноваційний потенціал профорієнтації	підвищення якості роботи радників з профорієнтації	підтверджено перспективність впровадження

Упровадження інноваційної системи психологічного супроводу педагогічних працівників, розробленої в межах наукового дослідження, сприяло суттєвим позитивним змінам у психологічному стані, професійній діяльності та загальній адаптивності науково-педагогічних працівників. За результатами аналітичної та експериментальної оцінки динаміки встановлено такі ключові зміни:

1) Покращення показників психологічного здоров'я. Внаслідок застосування діагностично-консультативних і корекційно-розвивальних технологій: зменшився рівень емоційного виснаження; знизилася інтенсивність стресових та тривожних проявів; показники професійного вигорання демонструють тенденцію до стабілізації, зокрема зниження симптомів емоційної відстороненості та психосоматичної напруги (табл. 4).

Таблиця 4. Динаміка показників психологічного здоров'я педагогічних працівників після впровадження технологій психологічного супроводу

№	Показник психологічного здоров'я	До впровадження (М1)	Після впровадження (М2)	Динаміка змін (Δ)
1	Емоційне виснаження	4,1	2,9	-1,2
2	Рівень стресових проявів	3,8	2,7	-1,1
3	Рівень тривожності	3,7	2,6	-1,1
4	Емоційна відстороненість	3,5	2,4	-1,1
5	Психосоматична напруга	3,6	2,5	-1,1

2) Зростання рівня резильєнтності та стресостійкості. Завдяки програмам емоційної стабілізації, розвитку резильєнтності та тренінгам відновлення: у педагогічних працівників підвищилися показники здатності до психологічної відновлюваності; зменшилася частота емоційних зривів та проявів дезадаптивної поведінки; посилилась здатність до конструктивного реагування на професійні виклики (табл.5).

Таблиця 5. Динаміка показників резильєнтності та стресостійкості педагогічних працівників

№	Психологічне показник	До впровадження (М1)	Після впровадження (М2)	Динаміка змін (Δ)
1	Здатність до психологічної відновлюваності	3,1	4,0	+0,9
2	Рівень резильєнтності	3,2	4,2	+1,0
3	Стресостійкість	3,3	4,1	+0,8
4	Частота емоційних зривів	3,6	2,4	-1,2
5	Прояви дезадаптивної поведінки	3,4	2,3	-1,1
6	Конструктивне реагування на професійні виклики	3,0	4,1	+1,1

3) Позитивні зміни у сфері комунікації та взаємодії. Застосування психокомунікативних технологій сприяло: покращенню якості професійного спілкування; зменшенню кількості конфліктних ситуацій та підвищенню рівня довіри; зростанню рівня задоволеності педагогічною взаємодією (табл.6.).

Таблиця 6. Динаміка показників комунікації та професійної взаємодії педагогічних працівників

№	Показник комунікації та взаємодії	До впровадження (М1)	Після впровадження (М2)	Динаміка змін (Δ)
1	Якість професійного спілкування	3,2	4,1	+0,9
2	Рівень довіри у професійній взаємодії	3,0	4,0	+1,0
3	Кількість конфліктних ситуацій	3,6	2,4	-1,2
4	Конструктивність комунікативної взаємодії	3,1	4,2	+1,1
5	Рівень задоволеності педагогічною взаємодією	3,3	4,3	+1,0

4) Оновлення професійних смислів і підвищення мотивації. Програми з розвитку професійної самоактуалізації забезпечили: відновлення мотивації до професійного зростання; усвідомлення нових професійних цілей і формування реалістичних стратегій розвитку; зниження відчуття професійної стагнації та фрустрації (табл. 7).

Таблиця 7. Динаміка показників професійної мотивації та самоактуалізації педагогічних працівників

№	Показник професійного розвитку	До впровадження (М1)	Після впровадження (М2)	Динаміка змін (Δ)
1	Мотивація до професійного зростання	3,1	4,2	+1,1
2	Усвідомлення професійних цілей	3,0	4,1	+1,1
3	Здатність до стратегічного професійного планування	2,9	4,0	+1,!
4	Відчуття професійної стагнації	3,6	2,4	-1,2
5	Рівень професійної фрустрації	3,4	2,3	-1,1

Запропоновані науковцями інновації сприяли покращенню організації власної діяльності; зростання ефективності у виконанні професійних обов'язків; підвищення здатності працювати в умовах непередбачуваності та професійної напруженості.

Отже, результати експериментальної роботи підтвердили ефективність інтеграції науки, освіти та практики у створенні системи психологічного супроводу педагогічних працівників. Запропонована система психологічних технологій сприяла зміцненню психологічного здоров'я педагогів, підвищенню їхньої професійної стійкості, розвитку резильєнтності та покращенню якості професійної взаємодії. Практичне впровадження результатів дослідження засвідчило доцільність подальшого використання розробленої системи у закладах освіти України.

Література

Ігнатович, О. М., Павлик, Н. В., Помиткін, Е. О., Рибалка, В. В., Радзімовська, О. В., Іванова, О. В., Татаурова-Осика, Г. П., Шевенко, А. М., & Заєць, І. В. (2025). *Психологічний супровід професійної діяльності педагогічних працівників в умовах світових змін: актуальні питання повоєнного відновлення та євроінтеграції України:* аналітичні матеріали. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747931

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. (2025). *Система психологічного супроводу педагогічних працівників в умовах світових змін: наукове обґрунтування, структура та результати апробації.* Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.17770396

Павлик, Н. В. (2025). Проблема соціально-психологічної адаптивності особистості в умовах світових змін. *Вісник Київського інституту бізнесу та технологій, 52*(1), 65–79. https://herald.kibit.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/1813/177

Overchuk, V., Liashch, O., Smulson, M., Ihnatovych, O., Lapshova, N., & Varina, H. (2025). Architecting Dependable Mobile Health Systems for Managing Anxiety and Depression Across Oncopatology Stages: A Review of Security, Privacy, and Usability Frameworks. *Indian Journal of Information Sources and Services*, *15*(4), 1–9. https://doi.org/10.51983/ijiss-2025.IJISS.15.4.01

Кащак А. М.,
студентка бакалаврату четвертого року навчання,
кафедри педагогіки та інноваційної освіти
Національного університету «Львівська політехніка»

Гнатюк М. В.,
доктор філософії, доцент кафедри педагогіки та
інноваційної освіти Інституту права, психології та
інноваційної освіти Національного університету
«Львівська політехніка» (науковий керівник)

ІНТЕРАКТИВНІ ОСВІТНІ ПЛАТФОРМИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ

Галузь освіти на сьогоднішній день стрімко розвивається з використанням інтерактивних освітніх платформ. Впровадження та використання цифрових технологій до навчального процесу давно стало невід'ємною частиною.

Інструменти цифрової освіти сприяють новітньому підходу до навчання, який дозволяє здобувачам освіти плідно взаємодіяти з навчальним контентом, виконувати практичні роботи, комунікувати з викладачами в онлайн-форматі, знаходячись у будь-якій точці світу, у будь-який зручний час. Для того, щоб ефективно використовувати інтерактивні платформи в освіті потрібно добре дослідити принципи на яких вони базуються – і ті, які гарантують високий рівень залученості студентів та задовільний результат від освітнього процесу студентів.

У статті розглядаються теоретичні засади мотивації на основі концепці самодетермінації Е. Дісі та Р. Раяна, а також роль цифрових платформ у стимулюванні пізнавальної активності студентів. Проаналізовано міжнародний досвід та практику українських ЗВО у використанні платформ, методів і цифрових ресурсів.

Здобуті результати наукового пошуку підтверджують, що цифрові технології є дієвим чинником формування як зовнішньої (через оцінку, змагання, визнання), так і внутрішньої мотивації (через інтерес, самоорганізацію та усвідомлення прогресу). Пізнання сучасної академічної дійсності допомогло також

визначити психолого-педагогічні умови ефективного використання цифрових інструментів в освітньому середовищі.

Матеріали дослідження можуть бути корисними для викладачів та розробників освітніх курсів у закладах вищої освіти з метою підвищення мотивації і самоосвітньої активності студентів в умовах цифрової трансформації освіти.

Постановка проблеми. Незважаючи на інтенсивне впровадження цифрових технологій в сферу освіти, їхній реальний вплив на формування мотивації студентів залишається недостатньо дослідженим. У сьогоднішніх реаліях України – в стані війни, соціально-економічних змін та недостачі бюджетних коштів уповільнюється запровадження інтерактивних освітніх платформ в освітній процес.

З одного боку, використання таких технологій створюють додаткові можливості для покращення якості освіти і формування мотивації студентів до навчання, з іншого – вони потребують дослідження та аналізу ризиків їхнього використання. Зокрема це стосується готовності викладачів адаптуватися до впровадження новітніх платформ. Важливо усвідомлювати що надмірне використання цифрових технологій може призвести до переваги зовнішньої мотивації над внутрішньою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед сучасних дослідників питання формування навчальної мотивації та впливу цифрових технологій на освітній процес найбільш грунтовно розроблене у працях Е. Дісі та Р. Раяна, які розкрили механізм самодетермінації особистості та умови розвитку внутрішньої мотивації; К. Кетонен і К. Лонки (2022), що довели роль цифрової взаємодії у підвищенні самоорганізації студентів; Ю. Елерса (2021), який описав модель *BlendedLearning* як засіб розвитку професійної самостійності; а також українських науковців О. Шроль та С. Полюхович (2021), А. Гуменюк (2022), Н. Блах і Н. Саган (2024), що досліджували мотивувальний потенціал цифрових та гейміфікації у вищій освіті. Підходи, закладені в європейських ініціативах *HEInnovate* та *Erasmus+ Digital* (European Commision, 2025) поглиблюють розуміння педагогічних умов розвитку мотивації у цифровому освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу. З огляду на динамічний

розвиток технологій використання інтерактивних освітніх платформ у навчанні стає невід'ємною потребою. Для того щоб ефективно впроваджувати цифрові технології в освіту потрібно спочатку дослідити принципи на основі яких вони функціонують. До загальних принципів відносяться: персоналізація, доступність, інтерактивність, зручність, ефективність, гейміфікація (Морзе, & Глазунова, 2009; Морзе, & Кучеренко, 2022).

Ключовою перевагою запровадження цифрових технологій в освіту є можливість позитивно впливати на продуктивність здобувачів освіти і сприяти більшій залученості в освітній процес. Використовуючи інтерактивні платформи студент може не тільки отримувати доступ до матеріалів, але й має можливість взаємодіяти з ними, наприклад: прочитати теорію стільки раз скільки потрібно (порівняно з тим, що в офлайн форматі її можна почути тільки один раз), виконувати практичні завдання, проходити тести, створювати презентації, комунікувати з іншими учасниками курсу (Панько, & Савченко, 2018). Для прикладу, вивчення географії за допомогою VR-окулярів (віртуальної реальності) може стати набагато цікавішим та інформативнішим. Адже використовуючи цю технологію можна буквально переміститися в будь-яку точку світу та дослідити нові місця не виходячи за межі навчального закладу чи власного дому.

Не менш важливою є гейміфікація – суть її полягає в тому, щоб впроваджувати елементи гри до навчального процесу. Це дозволяє робити навчання інтерактивним і тим самим цікавішим. Добрим прикладом є інтерактивна платформа *CodenQuest,* призначена для вивчення програмування. Вона влаштована як гра: є короткі інтерактивні уроки, завдання на написання коду прямо в додатку та понад 200 задач різної складності. Також тут є система рейтингу, що може створювати здорову конкуренцію, а це вже чинник який підвищує мотивацію. Важливим фактором, який додає цінності інтерактивній платформі є стабільний зворотній зв'язок з викладачем. Це дозволяє отримати від вчителя поради, побачити свої помилки, миттєво скоригувати свою роботу а також поглибити свої знання у тій чи іншій темі. У сучасних

платформах уже імплементовано автоматичне оцінювання, що дозволяє студенту швидко отримувати зворотню відповідь (фідбек) і рухатись далі.

Інтерактивні платформи дають можливість навчатися дистанційно, хоча комунікація з іншими залишається важливою частиною їхньої роботи. Взаємозв'язок між студентами через платформи, чати, спільні роботи над проєктами мають позитивний вплив на розвиток комунікативних навичок і поведінку в колективі.

Цифрові засоби мають бути зручними та адаптованими до потреб і рівня підготовки кожного студента. Інтерфейс інтерактивних платформ повинен бути інтуїтивно зрозумілим, щоб забезпечити легкість у використанні. Також вони мають бути адаптовані до різних технічних засобів, щоб можна було використовувати їх як на комп'ютерах так і на мобільних пристроях. Це важливо для того, щоб забезпечити п остійний доступ до навчальних середовищ у будь-яких умовах і з будь-якої точки світу. Актуальність цього підходу особливо зросла в умовах подій останніх років: пандемії COVID- 19 у 2020 році та повномасштабного вторгнення російської федерації в Україну у 2022 році. У такі періоди надзвичайно важливо забезпечити неперервність освітнього процесу, і саме інтерактивні платформи дають можливість організувати навчання незалежно від зовнішніх обставин (Морзе, & Глазунова, 2009; Морзе, & Кучеренко, 2022).

Мотивація належить до важливих проблем як вітчизняної, так і світової педагогіки та психології, і на даний час набуває особливого значення. За теорією самодетермінації, яку запропонували Е. Дісі та Р. Раян, мотивація є досить складним явищем, яке включає в себе енергію людини, її напрям дій, наполегливість і бажання досягти мети. Вчені підкреслюють, що мотивація займає важливе місце в психології, бо саме вона впливає на поведінку людини на різних рівнях – біологічному, розумовому та соціальному. Крім того, мотивація має велике практичне значення, оскільки від неї залежить активність людини і те, яких результатів вона досягає в різних видах діяльності (Шроль, & Полюхович, 2021).

Науковці вважають, що мотивація не є однаковою, бо люди

можутьдіятизрізних причин. Наприклад, присутня внутрішня мотивація колилюдинащосьробить, бо їй це цікаво, приносить задоволення або вона сама цьогохоче. Аленаявна також зовнішня мотивація, яка виникає через винагороди, тискзбоку 5 інших або контроль. Тому поведінка людини може залежати як віднеї самої,так і від зовнішніх обставин.

Дослідники також підкреслюють, що саме внутрішня мотивація дає кращі результати. Люди в такому випадку більш заангажовані, креативні, наполегливі й загалом почуваються краще психологічно. В практиці якщо здібності однакові, ті, хто має внутрішню мотивацію, зазвичай краще навчаються і легше справляються з труднощами (Шроль, & Полюхович, 2021).

Отже, теорія самодетермінації, яку прийнято вважати внутрішньою мотивацією допомагає краще і глибше зрозуміти, як саме формується мотивація. Вона розрізняє різні її види та пояснює, як вони можуть впливати на поведінку людини, процес навчання і загальний психологічний стан.

Окрім цього, навчальна мотивація студентів має досить складну будову. Вона є впорядкованою, має певну спрямованість на досягнення цілей, може змінюватися з часом і тісно пов'язана з рівнем інтелектуального розвитку людини та особливостями її навчальної діяльності (Климчук, 2022).

Зовнішня мотивація – це такий тип мотивації, коли людина виконує певні дії не через власний інтерес, а під впливом зовнішніх факторів. Такими факторами можуть бути різні винагороди, оцінки, похвала, покарання або вимоги з боку інших людей. У такій ситуації для людини важливішим є не сам процес діяльності, а результат, який вона отримає після її виконання.

Наприклад, студент може навчатися не тому, що йому це справді цікаво, а для того, щоб отримати високу оцінку або уникнути поганого результату чи можливого покарання від батьків. Також зовнішня мотивація часто проявляється тоді, коли студент виконує завдання через обмежені терміни (дедлайни) або через вимоги викладача (Морзе, & Кучеренко, 2022).

Зовнішня мотивація має важливе значення в навчальному процесі, тому що вона допомагає організувати роботу і підтримувати дисципліну. Особливо на початку навчання саме

вона часто є головним стимулом для виконання різних завдань. Але якщо людина постійно діє тільки під впливом зовнішніх факторів, то у подальшому це може спричинити зниження інтересу до самої діяльності.

Науковий аналіз показує, що зовнішня мотивація не завждиможематинегативний характер. Іноді вона може поступово ставати внутрішньою, якщостудент починає розуміти, чому ця діяльність важлива, і бачить унійякуськористь для себе. Тому виникає питання, чи можна взагалі чіткорозділитивнутрішню і зовнішню мотивацію. Дослідження свідчать, що це різні процеси,які можуть мати різну основу в роботі мозку. Водночас ці два видимотиваціїнеє частково залежними і взаємопов'язаними. Наприклад, винагороди, якіналежать до зовнішньої мотивації, іноді можуть підвищуватиінтересдодіяльності, але в інших випадках вони навпаки можуть зменшуватившнутрішнюмотивацію. Це явище часто називають «ефектом підриву мотивації». Воноозначає, що якщо людина робить щось тільки заради винагороди, тої власнийінтерес до цієї справи може поступово знижуватися (Морзе, & Кучеренко, 2022; Шроль, & Полюхович, 2021).

В даному часі в освітньому процесі використовують різні підходи, але найчастіше це або традиційний формат – звичайні лекції та практичні заняття, або більш активне, інтерактивне навчання. На лекціях зазвичай студент просто слухає викладача, і тому його участь у навчанні є мінімальна. Через це іноді може знижуватися інтерес і мотивація, бо студент фактично залишається пасивним.

Інтерактивне навчання, навпаки, передбачає активну участь студента: він обговорює матеріал, відповідає на запитання, виконує різні завдання. Проте складність у тому, що у великих групах таку форму організувати важче, оскільки не всі студенти активно долучаються до роботи.

В зв'язку з цим, в навчальних закладах досить часто застосовують змішане навчання, коли поєдують традиційні лекції та різні онлайн-платформи. Це можуть бути такі цифрові платформи, як : *MS Teams*, *eduPortal*, *Zoom*, *Moodle, WebinarJam* та інші. Такий підхід уможливлює студентам працювати більш самостійно і у зручному для них темпі (35 інструментів для

дистанційного навчання – добірка НУШ, 2026).

Отже, інтерактивні платформи впливають на мотивацію студентів в різний спосіб. З одного боку, вони можуть формувати внутрішню мотивацію – коли студенту цікаво, він сам хоче розібратися в темі і отримує задоволення від самого процесу навчання. З іншого боку, підсилюють зовнішню мотивацію – коли важливими є оцінки, дедлайни, а також думка батьків або оточення. Практика показує, що найефективнішим навчальний процес є тоді, коли внутрішня та зовнішня мотивація поєднуються. Бо, якщо є тільки зовнішня мотивація, студент зазвичай виконує мінімальний обсяг роботи. А коли є тільки внутрішня мотивація, то вона може бути нестабільною і не завжди достатньо організовує навчальний процес. Тому інтерактивні платформи саме допомагають знайти баланс між цими двома видами мотивації.

Варто підкреслити, що інтерактивні освітні платформи суттєво впливають на формування мотивації студентів. Вони поєднують різні інструменти навчання, які впливають як на внутрішню мотивацію (цікавість, задоволення від навчання, бажання розібратися в темі), так і на зовнішню (оцінки, рейтинги, думка оточення). Нижче в таблиці подано узагальнення основних елементів таких платформ та їх впливу на мотивацію.

Щодо вітчизняного досвіду, в Україні використання інтерактивних освітніх платформ значно зросло після запровадження дистанційного навчання під час пандемії COVID-19. Більшість закладів вищої освіти до тепер послуговуються такими платформами, як *Moodle, Google Classroom, Zoom*, а також різними інтерактивними інструментами, що підтримують навчальний процес (наприклад *Padlet* чи *Canva*) та підвищують цифрову компетентність і сприяють формуванню мотивації студентів (наприклад *Дія.Цифрова освіта*) (Дія. Цифрова освіта, n.d.). Викладачі поступово перейшли від простого використання технологій до створення повноцінного цифрового освітнього середовища, де мотивація студентів підтримується через активну участь у навчанні та командній роботі (Міністерство освіти і науки України, n.d.; Шроль, & Полюхович, 2021).

Таблиця 1.

Вплив інтерактивних освітніх платформ на формування внутрішньої і зовнішньої мотивації студентів

Елемент платформи	Як працює	Вплив на внутрішню мотивацію	Вплив на зовнішню мотивацію
Онлайн-тести (самотести)	Перевірка знань із миттєвим результатом	Підвищують інтерес до навчання, допомагають студенту бачити власний прогрес і краще розуміти матеріал	Стимулюють отримання високих балів та вчасне виконання завдань
Онлайн-форуми	Обговорення тем між студентами та викладачем	Сприяють активній зовнішній залученості в навчанні та розвитку комунікації	Мотивують бути активним через взаємодію з групою
Лайки та рейтинги	Оцінювання активності або відповідей студентів	Викликають зацікавленість і позитивні емоції через швидкий зворотний зв'язок	Формують бажання отримати вищий рейтинг або схвалення від інших
Бонусні бали	Нарахування додаткових балів за активність	Підтримують інтерес до навчання та спонукають проявляти ініціативу	Заохочують до активності через можливість покращити оцінку
Навчальні конкурси	Організація змагань між студентами	Роблять навчання цікавішим та емоційно насиченим	Стимулюють прагнення перемогти або зайняти вище місце серед інших
Доступність матеріалів	Можливість користуватися матеріалами у будь-який час	Розвиває самостійність, відповідальність та інтерес до навчання	Допомагає дотримуватись дедлайнів і контролювати виконання завдань

Джерело: власні напрацювання автора на основі джерел (Морзе, Глазунова, 2009; Морзе, & Кучеренко, 2022; Шроль, & Полюхович, 2021).

Дослідження Шроль та Полюхович показує, що мотивація студентів значно підвищується тоді, коли інтерактивні інструменти поєднуються з активними методами навчання, такими як проєктна діяльність і проблемно орієнтоване навчання. У такому підході основна увага зміщується з отримання оцінки на сам процес навчання, розвиток і здобуття знань. У результаті мотивація стає більш внутрішньою, оскільки студент відчуває свою участь у процесі і відповідальність за результат (Шроль, & Полюхович, 2021).

Хорошим прикладом вітчизняного досвіду є освітнє середовище Національного університету «Львівська політехніка». Тут створено систему «Електронний кампус»,

яка є аналогом систем управління навчанням. У ній кожен студент має особистий кабінет із дедлайнами, зворотним зв'язком, можливістю спілкування та рейтингами активності. Як зазначає Гуменюк, впровадження таких інструментів сприяє розвитку самоорганізації та відповідальності студентів, що позитивно впливає на їхню внутрішню мотивацію до навчання (Кащак, 2023).

Ще одним важливим аспектом є використання мобільних додатків для підвищення інтересу до навчання. Сьогодні українські викладачі активно використовують такі інструменти, як *Duolingo, Quizlet, Google Forms і ClassDojo* для створення інтерактивних завдань. Лотоцька зазначає, що молодь сприймає ці інструменти як звичне для себе середовище спілкування, тому навчання виглядає менш формальним і більш особисто важливим (Морзе, & Кучеренко, 2022).

Слід додати, що окремі українські університети, зокрема Національний університет "Львівська політехніка", Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна докладають зусиль щоб впровадити сучасні способи зворотного зв'язку, наприклад анонімні опитування, обговорення на форумах та ведення електронних портфоліо.

Переваги й проблеми цифровізації освіти в Україні

Застосування сучасних цифрових технологій в освіті не тільки підвищує мотивацію студентів, але й допомагає формувати важливі життєві навички. Зокрема, це здатність знаходити потрібну інформацію, опрацьовувати її та подавати результати у зручній формі (Морзе, & Кучеренко, 2022).

Водночас існують і певні труднощі. Серед них – недостатнє технічне забезпечення в окремих університетах, низький рівень цифрових навичок у частини викладачів, а також обмежений час для індивідуальної роботи зі студентами. Тому важливо створювати державні програми, які будуть орієнтовані на підвищення кваліфікації викладачів у галузі цифрової педагогіки.

Належить також розвивати психолого-педагогічну підтримку використання цифрових освітніх технологій, щоб запобігати "технічній втомі" та підтримувати емоційний стан

студентів. Адже мотивація не може зберігатися в умовах перевантаження, навіть якщо навчальний матеріал подається цікаво (Шроль, & Полюхович, 2021).

Необхідно виділити, що як у міжнародному, так і в українському освітньому середовищі цифрові технології є важливим засобом підвищення навчальної мотивації. Світова практика свідчить, що чим більше студент має можливості обирати та нести відповідальність за власні результати, тим вищою стає його внутрішня мотивація. Вітчизняна система освіти також поступово рухається в цьому напрямі, поступово впроваджуючи цифрові інструменти у традиційний навчальний процес.

Висновки. У результаті проведеного аналізу стверджено, що проблема мотивації студентів є однією з ключових у сучасній психології та педагогіці. Мотивація розглядається як складне психологічне явище, яке включає енергію, спрямованість, наполегливість і цілеспрямованість поведінки людини. Вона визначає, наскільки активно студент залучається до навчального процесу, які результати він отримує та як ставиться до власної освітньої діяльності.

Інтерактивне навчання має позитивний вплив на мотивацію, оскільки передбачає активну участь студента у процесі навчання: обговорення, виконання завдань, роботу в групах. У поєднанні з традиційними формами навчання (лекціями та практичними заняттями) воно дозволяє створити більш збалансовану освітню систему. Змішане навчання, яке поєднує онлайн-інструменти та аудиторну роботу, є одним із найефективніших підходів у сучасній освіті.

В процесі наукового пошуку підтверджено факт, що українському освітньому середовищі цифровізація освіти активно розвивається, особливо після переходу до дистанційного навчання. Більшість закладів вищої освіти впроваджують електронні платформи, створюють цифрові освітні середовища та розвивають систему зворотного зв'язку. Добрим прикладом служить «Електронний кампус» у Національному університеті «Львівська політехніка» та інші.

На маргінесі варто зазначити, що сучасна освіта поступово переходить до моделі, в якій студент залучений як активний учасник навчального процесу. Його мотивація формується не лише через зовнішній контроль, а й через інтерес, залученість та можливість самостійно впливати на власний результат навчання.

Література

35 інструментів для дистанційного навчання – добірка НУШ. (2026). *Нова українська школа*. https://nus.org.ua/articles/30- (дата звернення: 08.05.2026).

Дія. Цифрова освіта. (n.d.). *Національна платформа цифрової грамотності*. https://osvita.diia.gov.ua/

Кащак, А. М. (2026). Вплив інтерактивних освітніх платформ на формування внутрішньої та зовнішньої мотивації студентів у закладах професійної освіти України [Бакалаврська кваліфікаційна робота, Національний університет «Львівська політехніка»].

Климчук, В. О. (2022). *Технічна творчість у професійній освіті: методика і практика*. Освіта України.

Міністерство освіти і науки України. (n.d.). *Міністерство освіти і науки України*. https://mon.gov.ua/

Морзе, Н. В., & Глазунова, О. Г. (2009). Критерії якості електронних навчальних курсів, розроблених на базі платформ дистанційного навчання. *Інформаційні технології в освіті*, 63.

Морзе, Н. В., & Кучеренко, Є. О. (2022). Персоналізація навчання засобами цифрових інструментів у ЗВО. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 24–37.

Панько, В. І., & Савченко, С. Г. (2018). *Основи технічної творчості*. Либідь.

Стецишин, І. С. (2026). Специфічні особливості підготовки майбутніх педагогів професійного навчання до використання систем управління навчанням у ЗВО України.

Шрол, О. В., & Полюхович, С. М. (2021). Використання цифрових освітніх технологій у системі вищої освіти України. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 17–23.

Кінах Н. В.
доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології Волинського ІППО
https://orcid.org/ 0000-0002-9025-6514

ПЕРСОНАЛІЗОВАНІ ОСВІТНІ ТРАЄКТОРІЇ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ

Сучасний етап розвитку освіти характеризується динамічними трансформаціями, зумовленими процесами цифровізації, глобалізації та реформування освітньої системи. У цих умовах зростає роль професійного розвитку педагогів, який має забезпечувати їхню готовність до впровадження інноваційних педагогічних технологій, формування нових компетентностей та адаптації до змін у освітньому середовищі. Одним із перспективних напрямів модернізації системи професійного розвитку педагогічних працівників є впровадження персоналізованих освітніх траєкторій.

Проблема професійного розвитку педагогів активно досліджується вітчизняними науковцями. Зокрема, питання безперервного професійного розвитку вчителя, формування його професійної компетентності та вдосконалення системи підвищення кваліфікації розглядаються у працях українських дослідників педагогічної освіти. Науковці підкреслюють, що сучасний педагог повинен бути готовим до постійного професійного саморозвитку, що передбачає активну участь у формальній, неформальній та інформальній освіті.

У науковій літературі персоналізована освітня траєкторія розглядається як індивідуально спроєктований шлях професійного зростання педагога, який враховує його освітні потреби, професійні інтереси, досвід, рівень сформованості компетентностей та індивідуальні можливості. Такий підхід передбачає активну позицію педагога як суб'єкта власного професійного розвитку, здатного визначати цілі навчання, обирати ефективні форми підвищення кваліфікації та здійснювати рефлексію результатів своєї діяльності. (Куриш, 2025).

На думку українського дослідника В. Стрельнікова, індивідуальна траєкторія професійного розвитку педагога має бути результатом цілеспрямованого педагогічного проєктування, що передбачає визначення професійних потреб учителя, планування етапів професійного вдосконалення та створення умов для реалізації індивідуального освітнього маршруту. Важливим аспектом такого підходу є поєднання традиційних форм підвищення кваліфікації з інноваційними освітніми технологіями та сучасними методами навчання дорослих (Стрельніков, 2024).

Важливою характеристикою персоналізованого професійного розвитку є індивідуалізація освітнього процесу. Вона передбачає врахування професійного досвіду педагога, його освітніх потреб, рівня підготовки та професійних інтересів. Такий підхід сприяє підвищенню мотивації педагогів до безперервного навчання, розвитку їхніх професійних компетентностей та формуванню готовності до інноваційної педагогічної діяльності.

Значну роль у реалізації персоналізованих освітніх траєкторій відіграють сучасні цифрові технології. Використання онлайн-платформ, дистанційних курсів, вебінарів та цифрових освітніх ресурсів створює нові можливості для організації гнучкого та доступного професійного навчання педагогів. Цифрове освітнє середовище дозволяє педагогам самостійно обирати темп навчання, зміст освітніх програм та форми підвищення кваліфікації, що відповідають їхнім професійним потребам. Дослідники підкреслюють, що цифровізація освіти значно розширює можливості для персоналізації освітнього процесу та створення індивідуальних освітніх траєкторій. Штучний інтелект відкриває принципово нові можливості для впровадження персоналізованого підходу в освіті, змінюючи не лише формат подання матеріалу, а й саму логіку навчання – від стандартизованого до гнучкого, індивідуалізованого й адаптивного. Завдяки аналізу навчальних даних ШІ-системи здатні виявляти типові помилки, уповільнення темпу засвоєння, зниження мотивації та пропонувати індивідуальні рішення –

повторення тем, зміну формату пояснення чи підбір додаткових матеріалів. У цьому контексті штучний інтелект постає не лише як технологічний інструмент, а як індивідуалізований посередник між здобувачем освіти й знанням. Водночас ефективне застосування таких рішень потребує усунення інфраструктурної нерівності, підвищення цифрової компетентності педагогів, формування етичних рамок для використання даних здобувачів і запобігання алгоритмічній упередженості в освітніх рішеннях (Галицька-Дідух, Коршевнюк & Михалюк, 2025).

Важливим компонентом персоналізованої освітньої траєкторії є поєднання різних форм професійного навчання. Серед них особливе значення мають тренінги, педагогічні майстерні, майстер-класи, коучингові програми, наставництво та професійні спільноти педагогів. Такі форми навчання сприяють розвитку практичних навичок, формуванню професійної рефлексії та обміну педагогічним досвідом.

Окремої уваги заслуговує роль професійних спільнот у розвитку педагогів. Участь у професійних мережах та освітніх платформах сприяє поширенню інноваційних педагогічних практик, розвитку педагогічного партнерства та формуванню культури професійного співробітництва. У сучасному освітньому середовищі педагог виступає не лише як виконавець освітніх програм, а як активний учасник професійної спільноти, здатний до творчого пошуку та впровадження інновацій.

Важливим аспектом персоналізованого професійного розвитку є формування здатності педагогів до самоосвіти та саморефлексії. Сучасний педагог повинен уміти аналізувати власну професійну діяльність, визначати напрями професійного вдосконалення та планувати власну освітню траєкторію. Такий підхід сприяє розвитку автономності педагога та підвищенню ефективності його професійної діяльності.

Крім того, персоналізація професійного розвитку педагогів відповідає сучасним тенденціям розвитку освіти, орієнтованим на компетентнісний підхід. Вона забезпечує формування ключових професійних компетентностей педагога, зокрема педагогічної,

цифрової, комунікативної, інноваційної та рефлексивної.

Отже, персоналізовані освітні траєкторії є важливим інноваційним механізмом модернізації системи професійного розвитку педагогів. Їх упровадження сприяє підвищенню мотивації педагогів до безперервного навчання, розвитку професійних компетентностей та формуванню готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Реалізація персоналізованого підходу у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників створює умови для формування сучасного, мобільного та творчого педагога, здатного ефективно працювати в умовах швидких освітніх змін.

Література

Бойченко, В. (2023). Індивідуальна траєкторія професійного вдосконалення педагога: результати наукової розвідки. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 40(2), 93–100. https://doi.org/10.28925/2311-2409.2023.4014

Буйницька, О. П., Варченко-Троценко, Л. О., Василенко, С. В., Настас, Д. Л., Тютюнник, А. В., & Терлецька, Т. С. (2021). Персоналізовані траєкторії професійного розвитку викладачів університету за цифровим напрямом. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, 11, 13–31. https://doi.org/10.28925/2414-0325.2021.112

Галицька-Дідух, Т. В., Коршевнюк, Т. В., & Михалюк, А. М. (2025). Застосування штучного інтелекту для персоналізації освітніх траєкторій здобувачів середньої освіти в Україні. *Академічні візії, 44, 1-13.*

Куриш, Н. (2025). Безперервний професійний розвиток педагога Нової української школи: теоретичні аспекти та інноваційні практики. *Освіта. Інноватика. Практика*, 13(1), 29–39. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i1-004

Стрельніков, В. (2024). Проєктування і реалізація індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагога у контексті педагогічної спадщини А. Макаренка. *Витоки педагогічної майстерності*, 33, 194–201. https://doi.org/10.33989/2075-146x.2024.33.310079

Ковалькова Т.О.,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології, Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана
https://orcid.org/0000-0003-2992-922X

СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Основним призначенням виховання є забезпечення всебічного розвитку особистості. У сучасних умовах побудова освітнього процесу без урахування психологічних особливостей становлення особистості не може розв'язати проблему розвитку особистості. Психологічна практика, що ґрунтується на розумінні закономірностей розвитку особистості, носить всезагальний характер. Коли людина розвивається, вона змінює себе і оточуючих поруч. Усвідомлення себе автором власної життєвої історії є передумовою й важливою характеристикою самоактуалізації та самореалізації особистості. Різнобічний розвиток особистості передбачає гармонійне поєднання розумового, морального, естетичного та фізичного виховання, спрямоване на реалізацію задатків людини в різних сферах діяльності, вимагає формування здібностей та інтересів, що відповідають різним сферам людської життєдіяльності.

Науковці досліджували різні аспекти становлення особистості. Так, О. Бондаренко, В. Панок, Г. Рудь вивчали особистість, професійну підготовку психологів, становлення особистості майбутнього психолога, зосереджуючись на професійно значущих якостях (Бондаренко, 2004; Панок & Рудь, 2006); Н. Пов'якель досліджувала професійне мислення, фокусуючись на саморегуляції як ключовій характеристиці особистості (Пов'якель, 2004); Л. Кобильнік, Т. Каткова вивчали психологічні особливості самоактуалізації особистості (Кобильнік & Каткова, 2015); Ж. Вірна досліджувала мотиваційну сферу особистості, мотивацію досягнення, професійної діяльності та життєвої самореалізації (Вірна, 2004).

Становлення особистості здобувачів у вищих навчальних закладах – це складний процес професійного зростання, що поєднує отримання знань із розвитком особистості студента,

його світогляду, самосвідомості, ціннісних орієнтацій та соціальної активності. Під час становлення особистості відбувається формування не тільки фахівця, а й цілісної особистості завдяки впливу освітнього середовища, розвитку інтересів, намірів, потреб. Становлення особистості студента є динамічним процесом професійної та соціальної адаптації у вищих навчальних закладах, що охоплює віковий період ранньої юності та переходу до дорослості. Розвиток особистості передбачає формування творчої, соціально активної особистості через навчання, спілкування та активну взаємодію з навколишнім світом. Процес становлення особистості включає формування у здобувача професійної самосвідомості, рефлексивності, відповідальності, "образу-Я", соціальної зрілості та розвитку індивідуальної професійної траєкторії, що є базовим компонентом готовності особистості до майбутньої професійної діяльності. Тому основними аспектами процесу становлення студента є професійна адаптація, формування професійної самосвідомості та необхідних навичок; соціальна адаптація, набуття соціальної зрілості, відповідальності та прийняття нових соціальних ролей; психологічні новоутворення, розвиток «образу-Я» та рефлексивності, характерних для віку ранньої юності та початку дорослості.

Завдяки становленню людини набувається здатність до саморозвитку та взаємодії у вигляді «суб'єкт-суб'єктних» відносин, що формує цілісну особистість. Ключовими аспектами розвитку особистості є: оволодіння засобами діяльності, тобто засвоєння знань, способів взаємодії; формування вищих психічних функцій як-от розвиток волі й самосвідомості; становлення суб'єкта, бо людина стає активним перетворювачем соціального та природного середовища; самотворення, тобто здатність до самопізнання, самовиховання та самовдосконалення; формування суб'єкт-суб'єктних стосунків при взаємодії з іншими людьми як з рівними особистостями.

Особистість розвивається під впливом соціокультурного середовища, виховання, спадковості. Основними складовими становлення особистості студента є професійне самовизначення, оскільки в цей час відбувається завершення процесу формування професійних намірів, здобувачі починають усвідомлювати себе як майбутніх фахівців, під час навчання

формується професійне мислення та відповідальність; відбувається соціалізація та адаптація до нових умов, у студентів розвиваються навички спілкування та взаємодії в колективі; також підвищується рівень рефлексії, що відіграє ключову роль у самоаналізі. Під час соціально-психологічної адаптації здобувачі вибудовують нову систему відносин, набувають навичок взаємодії у колективі та переходять від шкільних методів навчання до навчання в умовах вищих навчальних закладів. Ключовими аспектами соціально-психологічної адаптації є: перебудова взаємодії з викладачами та одногрупниками, встановлення нових соціальних контактів, адаптація до корпоративної культури вищих навчальних закладів, набуття комунікативних навичок, вміння працювати в команді, розвиток навичок самоорганізації. Впливовим чинником є зміна методів навчання, тобто перехід від шкільних методів до вищих навчальних закладів, що включає самостійну роботу, розвиток навичок самоорганізації, відповідальності за результати власного навчання. Процес адаптації є критичним для формування професійної спрямованості особистості та забезпечення продуктивного навчання. Це процес, що охоплює засвоєння професійних ролей, подолання соціально-психологічних труднощів та розвиток особистості. Вищі навчальні заклади забезпечують умови для розвитку особистості, культури мислення та сприяють формуванню світогляду студентів. Успішна адаптація дозволяє здобувачу продуктивно навчатися та взаємодіяти з викладачами і студентами без внутрішніх конфліктів. Крім адаптації важливим аспектом становлення особистості студентів є професійне становлення, під час якого відбувається набуття професійних компетентностей, цінностей, формування професійної самосвідомості та орієнтація на професійне зростання. Ще одним аспектом є соціалізація, тобто взаємодія в новому колективі, розвиток комунікативних здібностей та формування активної життєвої позиції. Важливим є особистісний розвиток, розвиток самооцінки, впевненості, автономності та вміння приймати рішення. Умови навчання також впливають, зокрема педагогічна взаємодія, психологічний клімат, адаптація до навчання при будь-якій ситуації.

Всебічний гармонійний розвиток особистості є фундаментальною метою навчально-виховного процесу і

передбачає єдність розумового, фізичного, морального, естетичного та трудового виховання, формуючи цілісну особистість, що здатна до самореалізації, творчості та суспільно корисної діяльності. Основними складовими всебічного розвитку є: розвиток мислення, пізнавальних інтересів, інтелектуальних здібностей; формування відповідальності, чесності та високих етичних норм; зміцнення здоров'я, формування навичок здорового способу життя; формування почуття прекрасного, розвиток художніх здібностей; підготовка до трудової діяльності, формування здатності до праці.

Становлення особистості розглядається як індивідуальна траєкторія, що охоплює певні етапи від формування уявлень про професію до професійної самореалізації. Показником успішності цього процесу є психологічна готовність, що базується на компетентності, професійному мисленні, рефлексії та здатності виконувати професійні функції. Психологічна готовність включає в себе необхідний рівень професійних знань, здатність діяти, відповідальність та рефлексивність. Отже, становлення особистості – це комплексний динамічний процес, що базується на професійному самовизначенні, соціалізації та адаптації. Цей процес включає завершення формування професійних намірів, усвідомлення себе як фахівця, розвиток професійного мислення, відповідальності та навичок взаємодії у колективі, що забезпечує успішну самореалізацію.

Література

Бондаренко, О.Ф. (2003). Психологічні особливості сучасної студентської молоді та проблеми професійної підготовки психологів – практиків. *Практична психологія та соціальна робота,* 4, 8-11.

Вірна, Ж. П. (2004). *Мотиваційно-смислова регуляція у професіоналізації психолога* (Дисертація доктора психологічних наук). Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України.

Кобильнік, Л., & Каткова, Т. (2015). Психологічний супровід процесу самоактуалізації особистості майбутніх фахівців. *Проблеми сучасної психології.* Т. 30. С. 268-278.

Панок, В.Г., & Рудь, Г.В. (2006). *Психологія життєвого шляху особистості.* Ніка-Центр.

Пов'якель, Н. І. (2004). *Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів* (Автореф. док-ра. психол. наук).

Козич І.В.,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
педагогіки та психології освітньої діяльності
Запорізький національний університет
https://orcid.org/0000-0002-4844-9785

РОЗВИТОК КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗВО ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ СТІЙКОСТІ

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується динамічними соціальними, технологічними та культурними трансформаціями, що зумовлюють зростання професійного навантаження на науково-педагогічних працівників. У контексті воєнного стану, цифровізації освітнього процесу, розширення академічної мобільності та інтернаціоналізації освіти професійна діяльність викладача закладу вищої освіти (ЗВО) набуває ознак підвищеної конфліктогенності. Відтак особливої актуальності набуває проблема розвитку конфліктологічної компетентності як складника професійної стійкості викладача.

Професійна стійкість розглядається як інтегративна характеристика особистості фахівця, що забезпечує здатність ефективно виконувати професійні функції в умовах стресу, невизначеності та міжособистісної напруги. Вона включає емоційну регуляцію, адаптивність, рефлексивність, ціннісно-смислову визначеність і здатність до конструктивної взаємодії. Стійкість викладача (професійна стійкість) в умовах війни може розглядатися як здатність викладача ефективно виконувати свої професійні обов'язки, зберігаючи емоційну та психологічну рівновагу, адаптуючись до викликів, що виникають через військові дії та необхідність здійснення освітнього процесу в умовах війни, вимушеного переміщення, відключення електроенергії та інших викликів, а також підтримувати якість навчального процесу, попри складні та небезпечні умови (Ташкінова, & Пономарьова, 2024).

Одним із ключових механізмів забезпечення такої стійкості виступає конфліктологічна компетентність.

Конфліктологічна компетентність – це готовність не лише перебувати у «центрі» конфлікту, а й готовність та вміння ним керувати й попереджувати його виникнення. Для цього важливим є усвідомлення власних емоцій, цінностей, мотивів, цілей та можливостей (Ліхіцька, & Старовойт, 2024). Конфліктологічну компетентність викладача ЗВО доцільно визначати як інтегровану професійну якість, що поєднує систему знань про природу та динаміку конфліктів, уміння конструктивного управління конфліктними ситуаціями, навички медіації та саморегуляції, а також ціннісні установки на партнерську взаємодію. У структурі цієї компетентності можна виокремити когнітивний (знання теорії конфлікту, типології, стратегій поведінки), операційно-діяльнісний (комунікативні вміння, переговорні техніки, фасилітація), емоційно-регулятивний (контроль афективних реакцій, розвиток емпатії) та ціннісно-мотиваційний компоненти.

Специфіка професійної діяльності викладача ЗВО зумовлює багатовекторність конфліктних взаємодій: «викладач – студент», «викладач – адміністрація», «викладач – колеги», «викладач – академічна спільнота». У кожному з цих вимірів конфлікти можуть мати різну природу – від рольових і ціннісних до організаційно-структурних. Низький рівень сформованості конфліктологічної компетентності спричиняє ескалацію протиріч, зниження професійної мотивації, емоційне виснаження та ризики професійного вигорання.

Розвиток конфліктологічної компетентності викладачів ЗВО доцільно розглядати як цілеспрямований процес у системі безперервного професійного розвитку. Ефективними педагогічними умовами такого розвитку є: інтеграція модулів з конфліктології та медіації у програми підвищення кваліфікації; впровадження тренінгових форм роботи (рольові ігри, кейс-аналіз, моделювання конфліктних ситуацій); розвиток рефлексивних практик; організація професійних спільнот взаємопідтримки.

Особливої уваги потребує формування навичок ненасильницької комунікації, асертивної поведінки та академічної етики. Викладач, який володіє інструментами конструктивного розв’язання конфліктів, здатний

трансформувати конфлікт із деструктивного чинника в ресурс розвитку освітнього середовища. Таким чином, конфліктологічна компетентність виконує не лише захисну, а й розвивальну функцію.

У контексті сучасних викликів професійна стійкість викладача визначається не відсутністю конфліктів, а здатністю управляти ними, зберігаючи психологічну рівновагу та професійну ефективність. Саме тому розвиток конфліктологічної компетентності слід розглядати як стратегічний напрям модернізації системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників.

Отже, конфліктологічна компетентність є системоутворювальним чинником професійної стійкості викладача ЗВО. Її розвиток забезпечує підвищення якості педагогічної взаємодії, профілактику професійного вигорання, формування безпечного та підтримувального освітнього середовища. Подальші дослідження доцільно спрямувати на емпіричне вивчення рівнів сформованості цієї компетентності та розроблення моделей її цілеспрямованого розвитку в системі післядипломної педагогічної освіти.

Література

Ліхіцька, Л., & Старовойт, Л. (2024). Особливості конфліктологічної компетентності як складової професійної підготовки педагога. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, *80*, 23-27. https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-80-23-27

Ташкінова, О., & Пономарьова, Л. (2024). Професійна стійкість викладачів українських закладів вищої освіти під час війни: шляхи підтримки та розвитку.*Соціальна робота та соціальна освіта,* 2(13), 120-129. http://srso.udpu.edu.ua/issue/view/18611

European Commission. (2021). Supporting Teacher and School Leader Well-being**.** Luxembourg : Publications Office of the European Union.

Кондратьєва В.П.,
спеціаліст вищої категорії, викладач – методист,
заступник директора Київського професійно-педагогічного
фахового коледжу імені Антона Макаренка
https://orcid.org/0009-0005-0692-5471

ПРОБЛЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ У СИСТЕМІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ОСВІТНІХ УСТАНОВ

Якість освіти, як одну із основних категорій освіти, трактують порізному та досліджують у різних напрямах функціонування освітньої установи. Так, Г. Кільова (2018) співвідносить якість освіти із ключовою одиницею менеджменту керівника освітньої установи. Авторка якість освіти трактує з позиції системного підходу та вважає її синтетичною категорією, що безпосередньо впливає на розвиток освіти. Також вона співвідносить якість освіти із процесами дослідження певних явищ, що відбуваються в середині освітньої установи. Тобто якість освіти є категорією, завдяки якої ми можемо встановити рівень сформованості чого, рівень засвоєння чогось тощо.

Дійсно, ми погоджуємось із авторкою у тому, що саме якість освіти є одиницею виміру сформованості компетентностей випускника. Разом із цим не зовсім погоджуємось із тим, що якість освіти необхідно розглядати тільки по відношенню до моніторингових досліджень якість – це структурована категорія, що передбачає не тільки освітній процес, а й інші процеси, що відбуваються у межах освітньої установи.

Перспективи вирішення проблеми якості освіти у закладах вищої освіти досліджувала І. Лаппо (2016). Автором описано чинники, що впливають на якість освіти, як-от: компетентність педагогічних кадрів, документальний супровід навчальної дисципліни (освітнього компонента), систематизована система оцінювання студентів та організація контролю за засвоєнням змісту освітніх компонентів навчального плану, впровадження в освітній процес новітніх технологій, створення відповідних умов навчання через

представлення матеріально-технічного забезпечення, побудова змісту навчання через засвоєння соціальних навичок, правильно організована самостійна робота студентів, організація співпраці закладу вищої освіти та самих студентів із представниками міжнародних організацій, які зацікавлені у подвійній підготовці кваліфікованих кадрів певної спеціальності.

Нам також імпонують принципи забезпечення якості освіти, представлені І. Лаппо (2016). Автором до цих принципів віднесено:

1. Заклад освіти свою діяльність має спрямовувати на вивчення потреб самих студентів, оскільки вони є споживачами, що мають право вимагати представлення тих чи інших умов навчання.

2. Якість освіти може бути організована на високому рівні тільки у тому випадку, коли освітня установа знаходиться у постійному розвитку, працює над вдосконаленням усієї роботи структурних підрозділів і саме головне, що ця робота має бути систематизована, тобто керівник має продумати та впровадити систему забезпечення якості освіти.

3. Керівник закладу освіти має побудувати свою роботу та роботу підлеглих таким чином, щоб кожен педагогічний працівник знаходився у професійному русі, не стояв на місці, постійно працював над удосконаленням власного професіоналізму.

4. Керівник закладу освіти має постійно проводити певні дослідження щодо забезпечення якості освіти у своїй освітній установі, цей контроль сприятиме внесенню коректив у певні процеси та прийняттю правильних стратегічних управлінських рішень, що покращать якість функціонування закладу освіти.

5. В самому закладі має бути розроблена стратегія системи управління, оскільки саме від управлінських рішень залежить подальший стратегічний розвиток закладу в цілому та окремих його спеціальностей.

6. Усі учасники освітнього процесу мають бути налаштованими на досягнення відповідного кінцевого результату, що проявлятиметься у високому рівні

сформованості компетентностей.

7. Викладачі закладу вищої освіти та студенти мають співпрацювати у взаємозв'язку, підтримуючи ідеї та напрями діяльності кожного, допомагаючи у їх реалізації.

Необхідно зазначити напрями блокування процесів забезпечення якості освіти. Хочемо зупинитись саме на причинах цього процесу обґрунтованих С. Лісовою (2015, с. 11):

- низьке фінансування освітньої галузі в цілому та її структурних одиниць зокрема (освітніх установ);

- наявність в державі та на території адміністративнотериторіальних одиниць економічної нестабільності, динаміки змін соціального середовища, ринкової нерівноваги;

- нереалізованість на території України низки європейських орієнтирів, які вже на сьогодні є актуальними та сталими у системі функціонування освітніх установ країн світу;

- неузгодженість та несистематизованість механізмів реалізації вищої освіти на території України;

- низьке оновлення викладацького складу спеціальностей підготовки майбутніх фахівців, блокування доступу до педагогічної діяльності молодим креативним випускникам;

- зниження наукового потенціалу не тільки окремих педагогічних кадрів, а й колективів в цілому.

У зв'язку з існуючими недоліками системи освіти України, науковці пропонують напрями вирішення проблеми:

- удосконалення нормативно-правової бази (підзаконних нормативно-правових актів у частині передбачення якості підготовки майбутніх фахівців у системному вигляді;

- реалізовувати роботу на державному та місцевому й локальному рівнях у питаннях удосконалення механізмів розвитку відповідних стандартів якості освіти та стандартів професійної підготовки студентів;

- постійно працювати над оновленням змісту навчання, постійно приводити його у відповідність до вимог сучасного світу;

- розробити зразкові фонди, насичені передовим досвідом

інноваційних технологій тощо;

- впровадити вимогу для закладів освіти щодо постійного використання норм моніторингової діяльності, спрямованої на дослідження усіх елементів реалізації якості освіти, її забезпечення в кожному підрозділі закладу освіти;

- запровадити систему моніторингу, що буде охоплювати усі рівні виконавчої гілки влади;

- удосконалити систему перепідготовки та підвищення професійної компетентності педагогічних кадрів закладу вищої освіти;

- збільшити нормативну вимогу щодо використання самостійної діяльності кожного студента, заохочувати студентів до самостійних досліджень у певній сфері діяльності;

- залучати керівництво закладу вищої освіти до підвищення управлінської діяльності, оволодіння новітніми методами управлінської діяльності.

Отже, дослідження наукових підходів до розгляду питань забезпечення якості освіти в закладах освіти усіх форм, типів і рівнів говорить про їх актуальність та доцільність. Це пов'язано з тим, що сьогодні усі освітні установи перебувають у стані свого реформування, розвитку та удосконалення, а також приведення до європейських стандартів і норм.

Література

Кільова, Г.О. (2018). Якість освіти як ключова категорія менеджменту освіти. *Освіта та педагогічна наука*, 5-6 (154-155), 22-26.

Лаппо, І.М. (2016). *Забезпечення якості вищої освіти в Україні: проблеми та перспективи вирішення.* http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/728/1/11.pdf

Лісова, С.В. (2015). Проблема забезпечення якості вищої освіти з позицій системного підходу. *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження:* монографія (с. 160-172). Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

Король С.В.,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іншомовної освіти і міжкультурної комунікації Хмельницького національного університету
https://orcid.org/0000-0002-4939-2661

ЦИФРОВІ ПЛАТФОРМИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ: ТЕНДЕНЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується інтенсивною цифровізацією, що безсумнівно відображається і на процесі навчання молодого покоління. Активне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічну освіту зумовлює необхідність підготовки майбутніх учителів до ефективного використання цифрових інструментів у професійній діяльності. Особливо актуальним це є для підготовки вчителів іноземних мов, зокрема німецької, оскільки цифрове середовище значно розширює можливості іншомовної комунікації, доступу до автентичних матеріалів та інтерактивного навчання.

Цифрові технології дозволяють модернізувати традиційні методи викладання та створити нові формати навчальної взаємодії. У сучасній педагогічній освіті цифрові платформи використовуються для організації дистанційного та змішаного навчання, створення інтерактивних завдань, розвитку мовних компетентностей та формування навичок самостійної роботи студентів (Мальченко, 2025).

Таким чином, актуальність дослідження визначається потребою інтеграції цифрових платформ у систему підготовки майбутніх учителів німецької мови та формування їхньої цифрової педагогічної компетентності.

Освітні цифрові платформи відіграють важливу роль у модернізації педагогічної освіти. Вони забезпечують інтерактивність навчання, доступ до великої кількості навчальних ресурсів та можливість організації спільної та індивідуальної роботи студентів.

У підготовці майбутніх учителів німецької мови широко використовуються такі платформи та цифрові інструменти, як

Moodle, Quizlet, Padlet, Canva, Microsoft Teams та інші. Вони сприяють організації навчального процесу, створенню електронних курсів, проведенню тестування та комунікації між учасниками освітнього процесу (Мальченко, 2025).

Застосування цифрових платформ у навчальному процесі дозволяє створити інтерактивне навчальне середовище, забезпечити індивідуалізацію навчання, підвищити мотивацію здобувачів освіти до вивчення іноземних мов, сприяти розвитку іншомовної комунікативної компетентності, використовувати автентичні мовні ресурси.

Окрім цього, цифрові ресурси створюють можливості для співпраці здобувачів вищої освіти у міжнародному освітньому просторі. Наприклад, міжнародні освітні мережі та онлайн-платформи дозволяють дистанційно організовувати спільні проєкти, проводити конференції між університетами різних країн, що сприяє розвитку міжкультурної комунікації.

Використання цифрових платформ також дозволяє інтегрувати різні види мовленнєвої діяльності, такі як аудіювання, читання, письмо та говоріння, у єдине інтерактивне середовище навчання. Це сприяє комплексному розвитку мовної компетентності студентів і забезпечує більш ефективне засвоєння навчального матеріалу. Завдяки інтерактивним вправам, мультимедійним ресурсам та онлайн-комунікації студенти мають можливість одночасно працювати з різними видами мовної діяльності, що наближує процес навчання до реальних умов мовної комунікації.

Зростання попиту на цифрові платформи зумовлює їх безперервне вдосконалення та розширює можливості навчання іноземних мов. Серед основних інноваційних напрямів можна виділити використання штучного інтелекту, доповненої та віртуальної реальності, а також інтерактивних мультимедійних ресурсів. Так застосування штучного інтелекту у іншомовній підготовці є однією з сучасних тенденцій. Наприклад, деякі освітні платформи використовують технології розпізнавання мовлення та адаптивного навчання для аналізу вимови, граматики та словникового запасу здобувачів освіти. Це дозволяє

створювати індивідуальні навчальні траєкторії та підвищувати ефективність мовного навчання.

Іншим перспективним напрямом є використання віртуальної та доповненої реальності. Такі технології створюють ефект мовного занурення та дозволяють моделювати реальні комунікативні ситуації. Використання VR і AR у мовній освіті сприяє підвищенню мотивації студентів і формуванню практичних мовних навичок (Rudnik, 2022).

Крім того, важливу роль відіграють соціальні мережі та мультимедійні платформи, які забезпечують природне мовне середовище для спілкування. Вони сприяють розвитку соціокультурної компетентності та створюють умови для неформального навчання іноземних мов, що є особливо актуальним для молоді, яка активно використовує соціальні мережі у повсякденній комунікації.

Таким чином, цифрові технології відкривають нові перспективи для вдосконалення підготовки майбутніх учителів німецької мови.

Використання цифрових платформ у педагогічній освіті має ряд переваг. Зокрема, вони забезпечують доступ до великої кількості автентичних матеріалів, дозволяють використовувати мультимедійні ресурси та сприяють активізації навчальної діяльності студентів (Kosharna, 2023).

До основних переваг цифрових платформ належать інтерактивність і мультимедійність навчання, можливість дистанційної взаємодії, адаптивність навчального процесу, розвиток цифрових компетентностей майбутніх учителів.

Водночас існують певні виклики, пов’язані з використанням цифрових технологій. До них належать необхідність розвитку цифрової грамотності викладачів, технічні обмеження та потреба у методичному обґрунтуванні використання цифрових ресурсів.

Тому ефективна інтеграція цифрових платформ у педагогічну освіту потребує комплексного підходу, який передбачає поєднання традиційних методів навчання з інноваційними технологіями.

Отже, цифрові платформи відіграють важливу роль у підготовці майбутніх учителів німецької мови. Вони сприяють модернізації освітнього процесу, формуванню цифрової компетентності та розвитку професійних навичок майбутніх вчителів іноземної мови. Інтеграція цифрових інструментів у педагогічну освіту дозволяє створити інноваційне навчальне середовище, яке відповідає сучасним вимогам інформаційного суспільства. Використання онлайн-платформ, мультимедійних ресурсів, штучного інтелекту та технологій віртуальної реальності відкриває нові можливості для підвищення ефективності іншомовної підготовки.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на розроблення методик інтеграції цифрових платформ у систему підготовки майбутніх учителів іноземних мов та вдосконалення цифрової педагогічної компетентності.

Література

Мальченко, М.С. (2025) Використання цифрових технологій та онлайн-платформ у методиці викладання німецької мови у закладах вищої освіти. *Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»),* 11(41), 796-809. https://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/32882/32844

Rudnik, Y. (2022) Teacher students training to implement AR and VR technologies in foreign language teaching. *The Modern Higher Education Review.* https://edreview.kubg.edu.ua/index.php/edreview/article/view/142?utm_source=chatgpt.com

Kosharna, N., Petryk, L., Solomakha, A., Sytnyk, O., & Loboda, O. (2023) Digital and multimedia technologies in teaching foreign languages to students of pedagogical specialties. *International Perspectives on Creativity in the Foreign Language Classrooms:* Monography. Nova Science Publishers, International Perspectives on Creativity in the Foreign Language Classrooms. USA. https://novapublishers.com/shop/pedagogical-and-researchperspectives-on-language-education/

Котелевский І.В.,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
https://orcid.org/0009-0003-3580-5183

ІННОВАЦІЙНІ ТРЕНДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В УНІВЕРСИТЕТАХ США

Професійна підготовка вчителів музичного мистецтва сьогодні перебуває в центрі уваги науковців, освітніх політиків та практиків, оскільки саме ця галузь найбільш чутливо реагує на глобальні зміни розвиток цифрових технологій в освіті, культурі та технологічному середовищі. А це вимагає глибокого переосмислення змісту, методів і технологій навчання, пошуку інноваційних підходів до професійної підготовки вчителів музичного мистецтва. У цьому контексті вважаємо доречним звернутися до вивчення американського досвіду, оскільки сучасна система професійної підготовки вчителів музики у США характеризується динамічним розвитком, орієнтацією на інновації та інтеграцією новітніх педагогічних і технологічних підходів. Тому виявлення та аналіз інноваційних тенденцій професійної підготовки вчителів музичного мистецтва в університетах США дозволить виокремити конструктивні ідеї американського досвіду й визначити можливостей їх творчого використання в Україні, що є особливо актуально в умовах модернізації української системи освіти, її цифрової трансформації та інтеграції у міжнародний освітній простір.

З'ясовано, що в основі функціонування сучасної системи професійної підготовки вчителів музичного мистецтва у США лежить поєднання класичних педагогічних концепції з інноваційними ідеями та підходами, що відповідають викликам цифрової, мультикультурної та інклюзивної школи XXI століття та визначають сучасні тенденції підготовки американських вчителів музичного мистецтва.

Проведене дослідження дозволило виокремити певні інноваційні тенденції професійної підготовки вчителів музичного мистецтва у США, які змінюють традиційну модель підготовки вчителя, пропонуючи нові підходи, методи й технології навчання,

що відповідають сучасним викликам освіти:

- тенденція компетентісноорієнтованості, яка набуває інноваційного змісту завдяки трансформації компетентнісного підходу: зміна акценту з накопичення знань на здатність діяти в реальних педагогічних ситуаціях: організації музичного колективу, плануванні та проведенні уроків, адаптації навчального матеріалу до потреб різних учнів, використанні цифрових технологій, реалізації творчих проєктів; формування нових професійних компетентностей, зокрема, цифрово-технологічних (робота з онлайн-ансамблями, цифровими партитурами), інклюзивні (адаптація уроків для учнів з особливими потребами), міжкультурні (робота з різними музичними традиціями), менеджерські (організація концертів, фандрейзинг), комунікативно-лідерські (Talbot, 2022). Наприклад, у Педагогічному коледжі Колумбійського університету тенденція компетентнісноорієнтованості реалізується через портфоліо-орієнтоване оцінювання, де студенти демонструють власні педагогічні рішення, відеоуроки та авторські проєкти;

-тенденція практикоорієнтованості, яка виразно відрізняє американську модель від багатьох інших. Педагогічна практика стає центральним елементом впродовж всієї професійної підготовки вчителя: практика розпочинається вже на 1-2 курсі; далі відбувається семестрове або річне стажування у школі під керівництвом досвідченого вчителя (student teaching); обов'язкова участь у шкільних музичних колективах (асистування диригенту чи підготовка концертів, тощо); методичні розробки, відеозаписи уроків, авторські проєкти тощо. Наприклад, Школа музики, театру та танців Мічиганського університету має інноваційну програму з музичної педагогіки, яка передбачає спостереження та мікровикладання вже з першого року навчання. У музичній школі Гартт Університету Гартфорда широко застосовується модель співвикладання (co-teaching), коли студент і досвідчений учитель спільно планують і проводять уроки, що забезпечує поступове входження у професію (Bauer, 2021; Talbot, 2022).

- тенденція технологічної інтегрованості, за якою цифрові технології стають невід'ємною складовою підготовки вчителя музичного мистецва у США. Студенти опановують музичні

програмами (Sibelius, Finale, Logic Pro, Ableton Live), цифрові партитури, онлайн-платформи для репетицій та віртуальних ансамблів. Так, у Коледжі музики Берклі технологічна підготовка є важливою складовою навчальних програм: майбутні вчителі створюють мультимедійні освітні продукти, працюють із цифровим звукозаписом, використовують інтерактивні інструменти для навчання учнів, а у Школі музики Торнтона Університету Південної Каліфорнії студенти проходять курси з музичної інформатики та цифрової композиції (Bauer, 2021).

- тенденція міждисциплінарної спрямованості, що відповідає концепції STEAM-освіти. Відбувається міждисциплінарна інтеграція музично-педагогічних курсів з технологіями, психологією, медіа, менеджментом, інженерією (Parkes, 2020). Так, в Університеті штату Аризона студенти працюють над проєктами, що поєднують музику з цифровим дизайном, програмуванням та медіатехнологіями. У Школі культури, освіти та людського розвитку Стайнґардт Нью-Йоркського університету музична педагогіка інтегрується з курсами з нейропсихології, соціології мистецтва та культурної політики, що розширює професійний світогляд майбутніх учителів (Colwell & Richardson, 2017).

- тенденція інклюзивноорієнтованості, що виявляється у підготовці вчителів до роботи з учнями з різними освітніми потребами. Якщо у Бостонському університеті студенти вивчають адаптивні методики, музичну терапію, принципи універсального дизайну навчання (UDL), то в Університеті Міннесоти майбутні вчителі працюють у спеціалізованих школах та інклюзивних класах, опановуючи методи диференціації та використання допоміжних технологій (сенсорні інструменти, цифрові інтерфейси тощо) (Colwell & Richardson, 2017).

- тенденція студентоцентричності, що проявляється у можливості реалізовувати індивідуальні освітні траєкторії, обирати різноманітні спеціалізації, працювати над авторськими проєктами, формувати власний навчальний план. У Коледж музики Берклі студенти можуть обирати такі напрями як музична технологія, музична терапія, джазова педагогіка, диригування тощо. В Університеті Іллінойс в Урбана-Шампейні широко застосовується формативне оцінювання, рефлексивні щоденники та індивідуальні консультації, що сприяє розвитку

автономії та саморефлексії (Shuler, 2021).

- тенденція проєктноорієнтованості. Студенти мають можливість створювати освітні програми, організовувати музичні фестивалі, шкільні концерти тощо. В Університеті Флориди майбутні вчителі реалізують соціокультурні проєкти у співпраці з громадами (Talbot, 2022). В Університеті Темпл студенти розробляють авторські музично-освітні проєкти, які впроваджуються у партнерських школах.

- тенденція лідерсько-комунікативної спрямованості, яка засвідчує розвиток у майбутніх вчителів лідерських якостей, уміння керувати колективами, організовувати мистецькі події, взаємодіяти з громадою. Наприклад, в Університеті Північного Техасу студенти проходять курси з музичного менеджменту, фандрейзингу, комунікації з батьками та громадськими організаціями, а в Університеті штату Флорида беруть участь у керуванні студентськими ансамблями.

Отже, сучасні тренди професійної підготовки вчителів музичного мистецтва в університетах США демонструють орієнтацію на компетентність, практичну діяльність, цифрові технології, інклюзивність та міждисциплінарну взаємодію. Вважаємо, що ці тенденції можуть бути ефективно адаптовані в Україні, оскільки відповідають потребам оновлення педагогічно-музичної освіти, підвищенню якості педагогічної практики та розширенню можливостей професійного розвитку майбутніх учителів. Вважаємо, що поєднання інноваційного досвіду США з українськими традиціями музичної педагогіки створює підґрунтя для формування сучасної та гнучкої системи підготовки вчителів музичного мистецтва.

Література

Bauer, W. I. (2021). Technology and music teacher education: Emerging directions. *Journal of Music Teacher Education, 30*(2), 45–58.

Colwell, R., & Richardson, C. (Eds.) (2017). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning in the United States.* Oxford University Press.

Parkes, K. A. (2020). Music teacher education in the United States: Current issues and future directions. *Arts Education Policy Review, 122*(4), 215–228.

Shuler, S. (2021). Music education in the United States: National trends and policy implications. *Music Educators Journal, 107*(4), 12–25.

Talbot, B. C. (2022). Preservice music teacher preparation in the United States: Challenges and innovations. *Journal of Music Teacher Education, 31*(2), 45–59.

Котирло Т. В.,
науковий співробітник відділу андрагогіки
ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
https://orcid.org/0000-0002-3256-5749

ТЕНДЕНЦІЇ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА ТА ОСВІТИ

В умовах динамічних суспільних трансформацій роль науково-педагогічного працівників закладів вищої освіти (ЗВО) зазнає суттєвих змін. Викладачі вищої школи перестають бути трансляторами готових знань. Вони перетворюються на менторів, фасилітаторів, дослідників, що актуалізує доцільність із професійного зростання впродовж життя. Самоосвітня діяльність у цьому контексті є не лише інструментом професійного вдосконалення, а й стратегічним ресурсом забезпечення адаптивності особистості до сучасних викликів національного й глобального масштабів.

Як відомо, самоосвіта є одним із основних способів реалізації інформальної освіти (Аніщенко, & Прийма, 2020). Власне самоосвітня діяльність науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти діяльність є важливим ресурсом особистісно-професійного розвитку й саморозвитку, забезпечення професійного й життєвого успіху, оновлення знань і компетентностей. Вона сприяє розвитку їхньої здатності до критичного мислення, творчості, а у більш глобальному вимірі – забезпеченню конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг тощо.

З метою увиразнення тенденцій самоосвітньої діяльності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти самоосвіту важливо тлумачити як процес, що поєднує когнітивні, мотиваційні, діяльнісні та інші компоненти, які забезпечують безперервність професійного зростання викладачів (Лук'янова, Аніщенко, Баніт та ін., 2025). Водночас воєнний стан, зміна освітніх пріоритетів, стрімке розширення інформаційного простору істотно переорієнтували як зміст самоосвіти

викладачів, так і способи її реалізації (Волкова, Кожушко, & Онищенко, 2024). Це зумовило появу нових форматів, змістово-тематичних актуалітетів. Пропонуємо більш детально розглянути окремі сучасні тенденції самоосвітньої діяльності викладачів.

Тенденції самоосвітньої діяльності науково-педагогічних працівників сучасних закладів вищої освіти відображають певну взаємодію внутрішніх і зовнішніх чинників. З одного боку, домінує прагнення до самоактуалізації, наукової творчості, професійної автономії, що формує внутрішню мотивацію (Лук'янова, Добровскі, & Валасік, 2023). З іншого – простежується посилення зовнішніх вимог, зокрема, пов'язаних із цифровізацією освітнього простору: зростає потреба у публікаційній активності у виданнях, що індексуються Scopus та Web of Science (Акбаш, Пасічник, & Ріжняк, 2021), у підтвердженні цифрової компетентності (зокрема, для успішної акредитації освітніх програм) тощо. Водночас увиразнюється тенденція переходу від «вимушеної» відповідності стандартам до усвідомленого формування власного цифрового бренду, що поєднує автономію з конкурентоспроможністю на ринку освітніх послуг.

Самоосвіта викладачів сучасних ЗВО переходить від профільної спеціалізації до мультидисциплінарності на основі поєднання предметних знань із цифровою андрагогікою, психологією здоров'я, суміжними галузями. З-поміж ключових тенденцій виокремлюємо опанування технологій штучного інтелекту, інструментів гейміфікації, адаптивного навчання. При цьому цифрові технології стають засобом «кардинального впливу на форми, методи та засоби навчання» (Стецкевич, 2024, с. 61), а власне цифровізація істотно «розмиває» межі між організованими й спонтанними освітніми практиками. Поряд із традиційними програмами підвищення кваліфікації (формальна освіта) стрімко зростає значущість масових відкритих онлайн-курсів, мікронавчання, професійних мережевих спільнот як проявів можливостей самоосвіти. Власне самоосвіта реалізується через цифрові платформи, соціальні мережі, подкасти, вебінари тощо, а здобуття знань і навичок інтегрується в повсякденну професійну діяльність.

Науково-педагогічні працівники фокусують увагу на розвитку «м'яких навичок» (soft skills) – емоційного інтелекту, медіаграмотності, здатності до міждисциплінарної колаборації тощо. Зміст самоосвіти дедалі частіше охоплює питання кібербезпеки в освітньому середовищі, етики використання цифрових даних тощо (Аніщенко, 2025), психології здоров'я. У цьому контексті психологія здоров'я постає як компонент формування культури самозбереження, стресостійкості, психоемоційної рівноваги викладачів. Вона забезпечує усвідомлення взаємозв'язку між професійною діяльністю, особистим благополуччям, сприяє розвитку навичок саморегуляції, профілактики професійного вигорання, підтримання балансу між роботою та життям.

Однією з провідних тенденцій самоосвітньої діяльності викладачів є переорієнтація на результативність, що виявляється через публікаційну активність (Акбаш, Пасічник, & Ріжняк, 2021), рівень цитованості, участь у проєктах, вплив на якість освітнього процесу. У сучасних умовах ефективність самоосвіти оцінюється не стільки за формальними ознаками (кількістю сертифікатів), скільки за її внеском у розвиток академічної спільноти. Це проявляється у зростанні наукометричних показників, розвитку відкритих освітніх ресурсів, створенні авторського цифрового контенту, підвищенні задоволеності здобувачів освіти навчанням, тощо. Водночас самоосвіта все більше стає інструментом формування соціального капіталу викладачів. Це виявляється у його експертній затребуваності, здатності ініціювати зміни в освітньому середовищі закладу вищої освіти.

Таким чином, самоосвіта науково-педагогічних працівників у сучасних умовах перестає бути другорядним інструментом професійного вдосконалення й набуває статусу стратегічного ресурсу, який забезпечує адаптивність до викликів цифровізації, посиленої конкуренції на ринку освітніх послуг. Тенденції розвитку самоосвітньої діяльності викладачів свідчать, що вона «виходить за межі» індивідуальної освітньої практики, інтегруючись у більш широкий контекст інституційних, глобальних трансформацій вищої освіти. Виявлені тенденції свідчать про увиразнення поєднання внутрішньої мотивації до

саморозвитку з зовнішніми вимогами, пов'язаними з цифровізацією, унормуванням академічного простору тощо. Посилюється роль мережевої взаємодії, цифрових технологій. Також зростає значення міждисциплінарності, розвитку метакомпетентностей, переорієнтації на результативність і практичний вплив на освітній процес, добробут викладачів. Самоосвітня діяльність забезпечує не лише безперервність професійного зростання викладачів, а й стійкість і розвиток університетів в умовах воєнних, інституційних, інформаційно-технологічних та інших викликів.

Література

Акбаш, К.С., Пасічник, Н.О., & Ріжняк, Р.Я. (2021). Публікаційна активність учених педагогічних університетів України (2010–2020 рр.) через призму баз даних Scopus та Web of Science. *Science and Science of Science*, (1(111), 63–80. https://doi.org/10.15407/sofs2021.01.063

Аніщенко, О.В. (2025). Професійний розвиток науково-педагогічних працівників в умовах неформальної освіти: андрагогічний, змістово-процесуальний аспекти. *Психолого-педагогічний супровід професійного розвитку суб'єктів педагогічної освіти і освіти дорослих в сучасних реаліях України: зб. тез матеріалів Звітної наук.-практ. конф. Ін-ту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України за 2024 рік (Київ, 17–27 квіт. 2025 р.).* ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України. https://doi.org/10.5281/zenodo.15564419

Аніщенко, О.В., & Прийма, С.М. (2020). Інформальна освіта. *Велика українська енциклопедія*. URL: https://vue.gov.ua/Інформальна_освіта

Волкова, Н.П., Кожушко, С.П., & Онищенко, М.Ю. (2024). Самоосвіта викладача в умовах воєнного стану: з досвіду закладу вищої освіти. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*, 1(27), 18-29. https://www.doi.org/10.32342/2522-4115-2024-1-27-2

Лук'янова, Л., Добровскі, Т., & Валасік, М. (2023). Навчально-діяльнісна мотивація дорослої людини: психологічна сутність і структура. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 24(2), 10–25. https://doi.org/10.35387/od.2(24).2023.10-25

Лук'янова, Л.Б., Аніщенко, О.В., Баніт, О.В., Волярська, О.С., Самко, А.М., Калюжна, Т.Г., Піддячий, В.М., Радомський, І.П., & Котирло, Т.В. (2025). *Професійний розвиток науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти в умовах неформальної та інформальної освіти: теорія, практика*: монографія. ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України.

Стечкевич, О.С. (2024). Теорія та методика формування цифрової компетентності педагога в умовах неформальної освіти (Дисертація доктора педагогічних наук). Національний університет «Львівська Політехніка».

Котун К.В.,
кандидат педагогічних наук, старший дослідник, старший науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
https://orcid.org/0000-0002-3661-6689

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ФІНЛЯНДІЇ

Результати комплексного аналізу змісту освітніх програм підготовки вчителів, інституційних політик і рекомендацій щодо використання технологій штучного інтелекту в п'яти провідних університетах Фінляндії (Університет Гельсінки, Університет Турку, Університет Оулу, Університет Ювяскюля та Східнофінляндський університет), а також положень державних нормативних документів, дозволили виокремити ключову тенденцію трансформації сучасної педагогічної освіти, а саме: Відповідально орієнтована ШІ-інтегрована підготовка вчителів (Responsible AI-Driven Teacher Preparation). Ця тенденція відображає стратегічний підхід фінської системи вищої освіти до інтеграції ШІ у професійну підготовку майбутніх учителів, що поєднує етичні засади, академічну доброчесність, технологічну інноваційність та людиноцентричні освітні цінності.

Ця тенденція базується на усвідомленні, що ШІ не є лише технологічним інструментом, а потужним дидактичним та аналітичним ресурсом, який здатен трансформувати способи конструювання освітнього середовища, розроблення навчальних матеріалів, диференціації навчання та моніторингу освітніх результатів. Відповідально орієнтована інтеграція ШІ передбачає поєднання технічної компетентності з педагогічною чутливістю, що дозволяє майбутнім учителям застосовувати інтелектуальні технології не механічно, а усвідомлено, підтримуючи розвиток учнів і не порушуючи фундаментальних освітніх цінностей.

Тенденція міждисциплінарної феномен-орієнтованої підготовки вчителів – це системно закріплений у фінській педагогічній освіті підхід, за якого підготовка майбутніх учителів організована навколо інтеграції різних навчальних

дисциплін, проєктно-дослідницького опрацювання реальних явищ (феноменів) та розвитку широких (transversal) компетентностей, необхідних для реалізації обов'язкових міждисциплінарних модулів у національному шкільному курикулумі Фінляндії.

Ця тенденція базується на вимогах National Core Curriculum for Basic Education 2014/2016, який зробив феномен-орієнтовані міждисциплінарні навчальні модулі обов'язковими у фінських школах. У відповідь університети Гельсінкі, Турку, Оулу, Ювяскюля та Східнофінляндський університет включили до своїх програм підготовки вчителів:

– великі мультидисциплінарні модулі (60–65 ECTS) з предметів і міжпредметних тем базової освіти;

– спеціальні курси з феномен-орієнтованого проєктування, як-от «How to plan and carry out PhBL projects» чи «Phenomenal Teacher Education» тощо;

– міждисциплінарні практики й модулі, що поєднують науки, мистецтво, мовну чутливість та інклюзивність (наприклад проєкт G-STEAM (Gender-Responsive STEAM Education) та підпроєкт MUSAMAT (Music, Mathematics & Learning Research Group). Це проєкт Erasmus+ Teacher Academies, де G-STEAM визначають як ініціативу, спрямовану на інтеграцію мистецтв у STEM-освіту з одночасним врахуванням гендерної рівності та інклюзії. G-STEAM = Gender-responsive STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics). Це проєкт, який спрямований на поєднання Arts (мистецтва) з STEM, одночасно інтегруючи гендерно-чутливий підхід у підготовку майбутніх учителів). У проєкті Гельсінського університету цей компонент ключовий, оскільки мета не просто інтегрувати Arts у STEM, а зробити STEAM-освіту більш гендерно рівною, інклюзивною, доступною, враховуючи гендерні бар'єри, особливо у природничих і технічних дисциплінах.

Усі п'ять університетів системно готують учителів до ролі «дизайнерів інтегрованого освітнього середовища», здатних планувати та реалізовувати феномен-орієнтовані проєкти, які забезпечують цілісне розуміння складних явищ і розвиток наскрізних компетентностей учнів.

Під терміном феномен-орієнтоване навчання (англ. Phenomenon-Based Learning, PhBL) розуміють підхід, коли навчання організоване не за окремими традиційними навчальними предметами, а навколо реального «феномену» (явища, події, проблеми) із життєвого чи соціального контексту

В цьому підході учні стають дослідниками, вони ставлять питання, збирають інформацію, аналізують, обґрунтовують відповіді або рішення – із залученням знань із різних дисциплін

Межа між традиційними шкільними предметами (математика, історія, фізика тощо) стирається – освітній процес орієнтований на інтеграцію. Часто феномен залучає екологічні, соціальні, технологічні, культурні аспекти.

Теоретична основа включає конструктивізм, соціокультурні теорії навчання, феноменологічний підхід – особливо коли навчання базується на досвіді, на особистому залученні, на реальному контексті.

Література

ScienceDirect. (n.d.). Phenomenon-Based Learning – an overview. Elsevier. Retrieved November 24, 2025, from https://www.sciencedirect.com/topics/social-sciences/phenomenon-based-learning

Nielsen, V., & Davies, A. (2018, October 31). The What, Why, and How of Phenomenon Based Learning. Atlas for Curriculum. Retrieved November 24, 2025, from https://www.onatlas.com/blog/phenomenon-based-learning

Edge Foundation. (n.d.). Phenomenon Based Learning. In Strategies to Develop Inquiry Based Learning. Retrieved November 24, 2025, from https://www.edge.co.uk/practice/resources-for-teachers/strategies-to-develop-inquiry-based-learning/phenomenon-based-learning

Symeonidis, V., & Schwarz, J. F. (2016). Phenomenon-Based Teaching and Learning through the Pedagogical Lenses of Phenomenology: The Recent Curriculum Reform in Finland. Forum Oświatowe, 28(2), 31-47. Retrieved November 24, 2025, from https://www.researchgate.net/publication/313696751_Phenomenon-Based_Teaching_and_Learning_through_the_Pedagogical_Lenses_of_Phenomenology_The_Recent_Curriculum_Reform_in_Finland

Кошинський В.Я.,
директор Київського професійно-педагогічного фахового коледжу імені Антона Макаренка
https://orcid.org/0009-0001-6904-1252

ПРОЗОРІСТЬ ІНФОРМАЦІЇ У ПРОЦЕДУРАХ ВНУТРІШНЬОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ТА ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

Багаторічний досвід розбудови української державності засвідчує, що однією з організаційних гарантій формування партнерських відносин є забезпечення прозорості та відкритості для населення управлінських процесів, діяльності органів влади, закладів освіти тощо. У статті 6 Закону "Про освіту" однією з основних засад державної політики та базовим принципом освітньої діяльності визначено відповідальність і підзвітність органів Управління освітою та закладів освіти, інших суб'єктів освітньої діяльності перед суспільством. Саме необхідність дотримання цих установок актуалізує питання щодо прозорості та інформаційної відкритості закладів освіти.

Сьогодні кардинально змінився підхід до організації системи освіти, вона стала студентоорієнтованою, тобто освітній процес побудовано таким чином, щоб саме здобувач освіти (студент) був у центрі системи, мав змогу самостійно коригувати власний навчальний план (наприклад, за рахунок вибіркових дисциплін) (Гришина, 2019). При цьому слід орієнтуватися на потреби ринку, вимоги працедавців та їх тенденції. У таких умовах якість завжди відображатиме ступінь задоволення системою освіти потреб середовища, в якому вона функціонує. А отже, розглядаючи докладно процедури внутрішнього забезпечення якості фахової передвищої та вищої освіти, цікавим стає вплив прозорості інформації на таку якість.

Оскільки, відповідно до статті 1 Закону України "Про освіту" (2017) існує два поняття щодо якості в сфері освіти (якість освіти та якість освітньої діяльності) постає питання щодо дотримання принципів прозорості та відкритості інформації, які стосуються обох аспектів якості в сфері освіти. Так, повнота, актуальність та систематизованість вимог, які містяться у нормативно-правових

актах та договорах, важливі з огляду на необхідність забезпечення якості освіти, в той час як сформоване інформаційне забезпечення процесу організації та реалізації освітнього процесу у певному закладі освіти спрямоване на забезпечення якості його освітньої діяльності.

Прозорість та інформаційна відкритість регулюються також внутрішніми нормативними документами, довідниками, які в такий найпростіший спосіб роз'яснюють, яким чином отримати доступ до тієї чи іншої інформації. У статті 30 Закону України "Про освіту" (2017) закріплено перелік інформації та документів, до яких заклади вищої та фахової передвищої освіти, зобов'язані забезпечувати на своїх вебсайтах відкритий доступ. Провівши аналіз змісту вказаного переліку, для наочності проаналізуємо наповнюваність сайту Київського професійно-педагогічного фахового коледжу імені Антона Макаренка згруповано за такими напрямками:

– загальна інформація про заклад вищої освіти (статут, ліцензії на провадження освітньої діяльності; сертифікати про акредитацію освітніх програм та закладу; структура та органи управління; кадровий склад згідно з ліцензійними умовами);

– інформація про організацію освітнього процесу за напрямками підготовки (освітні програми; ліцензований обсяг та фактична кількість осіб; матеріально-технічне забезпечення закладу; наявність гуртожитків, плата за проживання; умови доступності для навчання осіб з особливими потребами; розмір плати за навчання; перелік додаткових послуг, їх вартість, порядок надання та оплати; мова (мови) освітнього процесу; правила прийому);

– напрямки діяльності та її результати (напрями наукової діяльності; наявність вакантних посад, порядок і умови проведення конкурсу на їх заміщення; результати моніторингу якості освіти; річний звіт про діяльність);

– інформація про правове та етичне регулювання академічної доброчесності її принципів та норм дотримання;

– каталог вибіркових дисциплін.

А також передбачено розширення цього переліку іншою інформацією, що оприлюднюється за рішенням закладу освіти або на вимогу законодавства. Всі заклади освіти мають

формувати відкриті та загальнодоступні ресурси з інформацією про свою діяльність та оприлюднювати таку інформацію. Уся ця робота є дуже важливою, своєчасною, актуальною, а головне затребуваною. Отже, має бути розроблена чітка, ефективна, послідовна політика прозорості закладу.

Якість поданої інформації має стати головним чинником при формуванні комунікативної політики та політики прозорості закладу освіти. Велика кількість, деталізація та наведення проміжної, первинної інформації, або просте накопичення ресурсів в сучасних умовах вже недопустимі. Вони знижують прозорість, додаючи "каламутності" та збільшуючи інформаційний "шум", оскільки користувач може розгубитися не побудувати зв'язок між документами і, згодом, зовсім втрати інтерес до сайту і самого закладу. Як слушно наголошує Н. Батечко (2017), серед головних відмінностей української від європейської системи забезпечення якості вищої освіти можна назвати:

– основним споживачем освіти в України є держава, а в Європі – слухач і працедавець;

– в Україні основна мета надання освіти – це навички та вміння пристосовуватись до вимог влади і ринку праці, в той час як у Європі увагу зосереджено на накопиченні суспільством навичок та вмінь висувати вимоги до якості освіти.

Саме цим і може пояснюватись доволі часта відірваність систем навчання від реальної практики, а також слабка участь громадськості у формуванні стратегії реформування сфери освіти.

Таким чином, можна сформулювати основні положення і умови забезпечення прозорості у процедурах внутрішнього забезпечення якості вищої та фахової передвищої освіти:

1. Формування цілісної та послідовної системи забезпечення якості на макро- та мікрорівні. Заклади освіти частково реалізують її у формі процедур моніторингу якості, які виконують на підставі однакових для всіх університетів критеріїв, при цьому не беручи до уваги їх різнотипності. Або змінюють інформацію чи спосіб її представлення з року в рік, що ускладнює її зіставність.

2. Дотримання принципу прозорості та відкритості інформації у наявних процедурах забезпечення якості як для самих учасників, так і для зовнішнього спостерігача (суспільство, державна служба, промисловість, міжнародні експерти тощо).

3. Зміщення акценту при забезпеченні якості з контролю та тиску на спрямованість допомоги суб'єктам у галузі вищої освіти щодо розвитку. Процес має бути послідовним, логічним і креативним, без покарання тих, хто не відповідає встановленим керівними органами критеріям. Має бути відповідність ст. 30 Закону (Закон України «Про освіту», 2017), а далі перехідний період для подальших розробок.

4. Узгодженість політики органів контролю якості освіти. Надмірність таких органів та їх неузгоджені дії, велика кількість процедур оцінок якості освіти знецінюють відповідні процедури та знижують мотивацію закладів вищої освіти до повноцінної участі в них.

5. Динамічність системи забезпечення якості освіти на рівні закладів. Дуже часто дані про освітні процеси, заявлені установами у звітах, здебільшого є надлишковими, недоречними і такими, що швидко застарівають. Окрім цього, їх статистична природа не може відображати реальної якості вищої освіти, досягнень і заслуг.

6. Створення (за наявності – удосконалення) персональних навчальних систем, які доцільно використовувати не тільки у дистанційній формі навчання, а й як спосіб організації самостійної роботи студентів на денній формі. Такий підхід дозволяє зорієнтувати слухача на питаннях та можливих джерелах інформації при написанні есе, звітів, курсових та дипломних проектів, повідомляти про оновлення законодавства з певних питань, проводити тестування та опитування, створювати інформаційне забезпечення студентам, які мають особливості в навчанні (наприклад, під час програм академічної мобільності), а також, головне, – це ще один спосіб оцінки якості викладання певної навчальної дисципліни ("дисципліна очима студентів").

7. Посилення автономності діяльності закладів вищої та фахової передвищої освіти та зв'язків з громадськістю як у стратегічній, так і у тактичній площині. Слід наголосити на

дієвості реальної участі громадських організацій та студентського самоврядування в процесі прийняття рішень. Не всі заклади цьому надають належної уваги, формальність в цих питаннях буде тільки гальмувати розвиток системи якості освіти.

Отже, в сучасних умовах інформаційна відкритість важлива у контексті формування нового типу відносин та стилю управління, що, у свою чергу, відображається на іміджеві закладу освіти загалом, а отже на його активності у вступних кампаніях.

Література

Батечко, Н. (2017). Якість вищої освіти в контексті синергії наукових підходів. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 3–4 (52–53), 12–19.

Гришина, Н. М. (2019). Студентоцентроване навчання: підходи до організації навчально-виховного процесу в закладах вищої освіти. *Публічне управління XXI ст.: синтез науки та практики: тези XIX Міжнародного наукового конгресу, 19 квітня 2019 р. Харків*, (с. 254–258).

Закон України «Про освіту». (2017, 5 вересня). *Голос України*, 178–179. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

Кравченко О. І.,

доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу андрагогіки, ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України http://orcid.org/0000-0002-7955-3542

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ТА ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ: РЕКОМЕНДАЦІЇ

Сучасні трансформації системи вищої освіти, цифровізація освітнього процесу, виклики воєнного стану та необхідність інтеграції у європейський освітній простір актуалізують проблему професійного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти педагогічного профілю в умовах неформальної та інформальної освіти. Традиційні форми підвищення кваліфікації вже не повною мірою забезпечують оперативне оновлення професійних компетентностей викладачів, тому особливого значення набувають можливості неформальної та інформальної освіти.

Неформальна освіта створює умови для гнучкого, мобільного та практико орієнтованого професійного розвитку науково-педагогічних працівників ЗВО. Участь у тренінгах, вебінарах, міжнародних проєктах, професійних спільнотах, онлайн-курсах та програмах академічної мобільності дозволяє науково-педагогічним працівникам ЗВО оперативно реагувати на зміни в освітній політиці та педагогічній практиці. Інформальна освіта, своєю чергою, забезпечує безперервність саморозвитку через самоосвіту, професійну комунікацію, рефлексію власного досвіду, використання цифрових ресурсів і платформ відкритого доступу.

Особливої актуальності професійний розвиток викладачів ЗВО педагогічного профілю набуває в умовах воєнного стану, коли виникає потреба у формуванні нових компетентностей: цифрової, психологічної, комунікативної, адаптивної, інклюзивної та громадянської. Викладач має бути не лише транслятором знань, а й фасилітатором, тьютором, ментором і модератором освітнього процесу.

Професійний розвиток науково-педагогічних працівників у ЗВО педагогічного профілю є безперервним процесом, який значною мірою може відбуватися через неформальну (структурована, але не сертифікована, наприклад, тренінги, семінари) та інформальну (спонтанна, на основі досвіду, наприклад, самоосвіта, спілкування) освіту. У Наказі МОН № 1341 від 30.10.2020 «Про затвердження методичних рекомендацій для професійного розвитку науково-педагогічних працівників» зазначається, що професійний розвиток науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти має враховувати відповідний стандарт (за наявності) і конкретні посадові обов'язки або їх розширення та/або перспективи їх розширення (Міністерство освіти і науки України, 2020, 30 жовтня).

Ефективний професійний розвиток науково-педагогічних працівників ЗВО педагогічного профілю в умовах неформальної та інформальної освіти потребує створення відповідного організаційно-педагогічного середовища в університетах. Важливими є підтримка академічної свободи, стимулювання самоосвітньої діяльності, розвиток культури професійної взаємодії та впровадження механізмів визнання результатів

неформального навчання науково-педагогічних працівників у ЗВО педагогічного профілю.

І. Радомський зазначає, що «Важливим напрямком розвитку системи вищої освіти в Україні є розбудова моделей професійного розвитку НПП ЗВО та організації процесу їх професійного розвитку з урахуванням як потреб викладачів у досягненні належного професійного рівня, так і потреб ЗВО у забезпеченні висококваліфікованими фахівцями» (Радомський, 2025).

Сучасний викладач ЗВО педагогічного профілю має не просто транслювати знання, а формувати м'які навички (soft skills), цифрову компетентність та психологічну стійкість майбутніх учителів. Традиційні курси підвищення кваліфікації (формальна освіта) часто є занадто академічними та не встигають за стрімкими змінами в технологіях та суспільстві. Неформальна (курси, тренінги, вебінари) та інформальна (самоосвіта, професійні спільноти, досвід) освіта стають гнучкими інструментами безперервного розвитку (Lifelong Learning). Досвід, здобутий під час неформального навчання, викладачі одразу інтегрують в освітній процес ЗВО, оновлюючи власні навчальні програми.

Отже, до рекомендацій щодо професійного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти педагогічного профілю в умовах неформальної та інформальної освіти відносимо такі:

– брати активну участь у програмах неформальної освіти, зокрема вебінарах, тренінгах, стажуваннях, міжнародних освітніх проєктах та професійних спільнотах;

– використовувати можливості цифрових платформ і масових відкритих онлайн-курсів для безперервного оновлення професійних компетентностей;

– формувати індивідуальну траєкторію професійного розвитку відповідно до власних професійних потреб, освітніх запитів та кар’єрних цілей;

– розвивати навички самоосвіти, професійної рефлексії та академічної мобільності;

– долучатися до практик професійного менторства, взаємонавчання, супервізії та обміну педагогічним досвідом;

– удосконалювати цифрову, комунікативну, інклюзивну та психологічну компетентності відповідно до сучасних викликів освіти;

– приділяти увагу розвитку стресостійкості, емоційної саморегуляції та навичок психологічної адаптації в умовах кризових ситуацій;

– налагоджувати професійну співпрацю з громадськими організаціями, центрами освіти дорослих, міжнародними партнерами та іншими суб'єктами освітньої діяльності;

– систематично узагальнювати та поширювати власний педагогічний досвід через публікації, участь у конференціях, форумах і професійних мережах.

Отже, неформальна та інформальна освіта стають важливими чинниками модернізації професійного розвитку науково-педагогічних працівників ЗВО педагогічного профілю, забезпечуючи їхню професійну мобільність, конкурентоспроможність та готовність до роботи в умовах суспільних трансформацій.

Література

Міністерство освіти і науки України. (2020, 30 жовтня). *Про затвердження методичних рекомендацій для професійного розвитку науково-педагогічних працівників* (Наказ № 1341). https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-dlyaprofesijnogo-rozvitku-naukovo-pedagogichnih-pracivnikiv

Радомський, І. П. (2025). *Андрагогічні засади професійного розвитку викладача вищої школи: методичні рекомендації.* ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України.

Кузнецова Б.І.,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Навчально-наукового інституту поліцейської діяльності
Національної академії внутрішніх справ

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ В УМОВАХ СУСПІЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Сучасне українське суспільство перебуває в умовах глибоких соціально-політичних трансформацій, що безпосередньо впливає на діяльність правоохоронних органів.

Запровадження воєнного стану змінює умови забезпечення публічної безпеки та правопорядку. Стрімкий розвиток інформаційних технологій сприяє появі нових форм злочинності, зокрема кіберзлочинів. Це потребує від поліцейських сучасних знань і навичок, а також суворого дотримання прав і свобод людини. Тому підготовка майбутніх правоохоронців має враховувати нові виклики та забезпечувати формування висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно діяти в умовах суспільних змін.

Нові методи підготовки поліцейських в Україні фокусуються на практико-орієнтованому навчанні, інтеграції досвіду воєнного часу, психологічній стійкості та європейських стандартах. Ключовими напрямками є моделювання реальних ситуацій, тактична медицина, робота з "тунельним зором", цифрові технології та ефективна комунікація, етика та знання з основ кримінального права, що забезпечується Академією патрульної поліції та оновленими програмами ЗВО МВС. Основне завдання – навчити, виховати та підготувати українських поліцейських. Професійна підготовка поліцейських є ключовою умовою ефективної роботи поліції та громадської безпеки. Вона формує необхідні знання, практичні навички й уміння для виконання службових обов'язків, комунікації з громадянами, прийняття рішень у складних ситуаціях та протидії злочинності. Підготовка має комплексний характер і охоплює правову, тактичну, вогневу, фізичну та психологічну складові, що забезпечують професійність, законність і безпеку дій. Вона також сприяє розвитку відповідальності, дисципліни, поваги до прав людини, інтелектуальної та культурної обізнаності. Добре навчені офіцери більш гнучкі, творчі й неупереджені у вирішенні проблем (Vasylenko, Dramaretska, & Volik, 2024).

Фахівці кафедри тактико-спеціальної підготовки та особистої безпеки поліцейського ДонДУВС – Артем Сахно, Олександр Головков, Сергій Олексієнко представили методичні розробки програми навчання, що поєднувала практичні тренінги й теоретичні заняття. Розглядалися тактичні основи застосування сили, дії поліцейських у ситуаціях різного рівня опору, патрулювання з використанням

дронів, алгоритм MARCH для надання допомоги та розпізнавання вибухонебезпечних предметів. Учасники ознайомилися зі скандинавською моделлю поліцейської діяльності, особливостями огляду будівель, діями під час «активного стрільця», примусовим відстороненням водія та зупинкою транспортних засобів підвищеного ризику. Значну увагу приділили роботі малими групами, евакуації поліцейського, використанню спеціального програмного забезпечення та «Інформаційного порталу Нацполіції». Окремі модулі охоплювали топографію, інженерну підготовку та практичне застосування безпілотників (Викладачі ДонДУВС опанували інноваційні методи підготовки поліцейських на базі ДДУВС, 2025).

Необхідною вимогою сьогодення щодо діяльності поліції є те, що вона має працювати для громади, бути підзвітною громаді, співпрацювати з громадою. Ці вимоги реалізується в межах моделі взаємодії сил поліції із громадою, під назвою Community Policing. Community Policing — це підхід до діяльності поліції, за якого правоохоронні органи працюють у тісній співпраці з населенням, враховують потреби громади та разом із нею вирішують проблеми безпеки. Основою цієї моделі є довіра, постійна комунікація і спільна відповідальність за правопорядок: поліція не лише реагує на злочини, а найперше запобігає їм, залучаючи громадян до обговорення проблем, планування безпекових заходів та контролю за діяльністю правоохоронців. Такий підхід спрямований на створення безпечного середовища, підвищення довіри до поліції та покращення якості життя громади (Волуйко, 2020, с. 122-126).

Хотіла би підсумувати, що сучасна система підготовки українських поліцейських має комплексний і багатосторонній характер, поєднує в собі правові засади, практичні навички та міжнародні стандарти. Вона враховує суттєві труднощі воєнного часу, процес розвитку цифрових технологій і важливість взаємодії із суспільством, формуючи професійно високо кваліфікованих, психологічно стійких, доброчесних і відповідальних поліцейських. Такий підхід забезпечує не лише ефективність виконання службових обов’язків, а й підвищує

довіру суспільства до поліції, сприяючи зміцненню демократичних цінностей та безпеки громадян.

Література

Аваков, А. (2018, 31 травня). Нові методи підготовки поліції — основа зростання рівня довіри до правоохоронців. *Урядовий портал.* https://www.kmu.gov.ua/news/arsen-avakov-novi-metodi-pidgotovki-policiyi-osnova-zrostannya-rivnya-doviri-do-pravoohoronciv-13900

Викладачі ДонДУВС опанували інноваційні методи підготовки поліцейських на базі ДДУВС. (2025, 19 лютого). https://dnuvs.ukr.education/novyny/vykladachi-donduvs-opanuvaly

Волуйко, О. М. (2020). Стратегія Community Policing: Філософія, сутність, основні принципи та форми реалізації. *Juris Europensis Scientia*, 4, 122–126. https://doi.org/10.32837/chern.v0i4.141

Головко, О. М., Олексієнко, С. В., & Скрипка, О. М. (2024). Актуальні питання удосконалення різновидів службової підготовки поліцейських. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. https://doi.org/10.24144/2307-3322.2024.83.2.26

Закон України «Про Національну поліцію». (2015, 2 липня). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/580-19

Vasylenko, O. V., Dramaretska, L. B., & Volik, O. V. (2024). Professional training of police officers under conditions of contemporary challenges. *Педагогічна Академія: наукові записки.* https://doi.org/10.5281/zenodo.17742183

Кучерявий О.Г.,

доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу теорії і практики педагогічної освіти ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України

https: // orcid.org / 0000-0001-5469-0949

ЗОВНІШНІ УМОВИ ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ УДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩІЙ ШКОЛІ

На практиці зовнішні умови певним чином і сприяють покращенню освітнього процесу у вищій школі, модернізації викладання психолого-педагогічних та інших дисциплін (мобілізують громадянську активність більшості викладачів і майбутніх фахівців та ін.), і гальмують цей процес.

Головна екзистенційна зовнішня умова: війна як боротьба України за свою свободу і незалежність з російським агресором. У ситуації війни на виснаження освітній процес в університетах не уникнув гальмування. На це вплинуло: 1) руйнування, пошкодження, переміщення ЗВО з окупованих і прифронтових

територій до інших регіонів України; 2) виїзд великої частини молодих людей за кордон; 3) фінансовий «голод»: перебудова економіки країни на воєнні рейки потребує постійного додаткового фінансування, що не може негативно не відбитися на якості ресурсної (у першу чергу – матеріальної!) бази закладів вищої освіти; 4) поява тривожних і стресових станів, невіри в свої сили і можливості у певної частини студентів як похідних від систематичне знищення російськими терористами енергосистеми країни і її виробничого потенціалу, різновидів культурної спадщини українського народу, освітніх і оздоровчих установ, частини природних заповідників і національних природних парків, житлового фонду громадян, їх самих та інших цінностей українців. Зазначене вимагає від керівництва і викладачів університетів бачення провідної ролі психології й педагогіки в подоланні відповідних труднощів, активізує діяльність усього колективу на розширення внутрішніх умов адекватності цього процесу існуючим викликам і новому соціальному запиту на випускника. Тобто фактор війни є стрижневим у прийнятті ЗВО рішення про впровадження в практику діяльності системи вдосконалення викладання психолого-педагогічних дисциплін. «Система вдосконалення викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти – це багаторівневий інтегральний засіб культивування їх полісуб'єктності, особистісно,- й професійно-розвивальної спроможності, феномен цілісного оновлення цільової стратегії й тактики поступу освітньої установи, взаємопов'язаними структурними компонентами якої є цільовий (соціально-потребнісний, регіонально-потребнісний і особистісно-потребнісний виміри), інституційно-перетворювальний (інституційний рівень), діяльнісно-інноваційний (кафедральний рівень), управлінсько-самодіяльнісний (рівень особистості викладача) та особистісно-й професійно-саморозвивальний (рівень особистості студента)» (Кучерявий, 2025).

Цілі системи удосконалення викладання психолого-педагогічних дисциплін проєктуються на інституційному рівні у вимірах сьогоденних і повоєнних суспільних та регіональних потреб, а також потреб особистості майбутнього фахівця. Вони й є носіями стратегій підрозділів і закладу вищої освіти загалом

щодо докорінного оновлення психолого-педагогічної підготовки на системній основі. У цих стратегіях й коріняться результати усвідомлення впливу основних зовнішніх умов на освітню діяльність університету, починаючи з війни як головної екзистенційної.

Суспільно-політичні умови. На початку 2026 року в Україні прийняті доленосні політичні рішення щодо розв'язання ключових питань стратегічної безпеки держави, розвитку її Сил оборони. Такий політичний крок є необхідною умовою безпеки поліпшення у перспективі якості роботи вищих освітніх закладів, модернізації їх програм безпекової політики існування і гідної суб'єктної діяльності у вимірі нагальних національних потреб. У цьому плані стратегічна зовнішня безпека сприяє досягненню закладами цілей розвитку своїх складників на рівні систем з системою удосконалення викладання психолого-педагогічних дисциплін у центрі. Проте загалом соціально-педагогічні умови виживання країни під час війни не є цілком сприятливими. З одного боку, вони, як лакмусові папірці, стали індикаторами багатьох негараздів у соціальній і політичній сферах поступу української нації, а з іншого – і провалів у міжнародній глобальній політиці. «Нині, – з біллю констатує Г. Філіпчук, – *знелюднення* глобальної політики, яка, на жаль, править світом, дійшло свого дна. Оскільки найкривавіший людиновбивця, україножер *путін* продовжує безкарно скніти, правити такою ж звироднілою масою (87%) україноненависників, при цьому стаючи чомусь *«рукоподатним»* для багатьох зверхників націй і мінародних організацій…» (Філіпчук, 2025, с. 5). На передньому краї боротьби проти агресора науковець закономірно бачить Українського Воїна, який своєю жертовністю «закликає й надихає українців віддано служити рідному Народу, «*не молитись чужим богам*», свято берегти національну історичну пам'ять, рідну Мову, Культуру і Традицію своїх батьків і прадідів, не сприймаючи будь-яке політичне зло, що позбавляє українців національного світогляду і духу» (Філіпчук, 2025, с. 5).

Актуалізована система покликана впливати психолого-педагогічними засобами на розвиток національно значущої політичної свідомості і самосвідомості особистості кожного студента, сприяти розумінню майбутніми фахівцями

неможливості політичних виборів у країні під час воєнного стану, адекватному лейтмотиву «крику серця» Г. Філіпчука вибору ними президента України в ситуації повного і тривалого припинення ворогом вогню. Її провідною функцією є й мобілізація майбутніх фахівців на здійснення актів соціальної допомоги жертвам російського терору, зокрема, безпосередньої психолого-педагогічної підтримки їм.

Виробничо-економічні умови. 2026 рік має стати для країни роком неперервного покращення умов для повного виходу з економічної «втоми», забезпечення зростання необхідного для справедливого миру і повоєнного відродження економічного потенціалу. Про це насамперед свідчать зафіксовані у Законі України «Про Державний бюджет України на 2026 рік» макропоказники (прогноз щодо валового внутрішнього продукту, збільшення доходів державного бюджету, підвищення видатків на оборону і безпеку). Планується також їх підвищення на охорону здоров'я, підтримку ВПО, бізнесу і регіонів, соціальні стандарти і нарешті – на освіту (зокрема, зарплат освітянам). Що прямо кардинально може сприяти розвитку освітньої системи та її складника – вищої школи? Це й курс держави на підтримку прозорого бізнесу, і «включення» механізму розробленої системи стимулів приходу в Україну міжнародного капіталу, і здійснення державної політики неперервної підтримки енергетики як локомотиву відродження України (оборонної, металургійної, машинобудівної, мікроелектронної та інших галузей), масштабної реконструкції й відновлення її інфраструктури, й фінансові внески в економіку з боку приватних інвесторів. Все це має позитивно вплинути на розвиток ресурсної бази університетів, які разом з закладами фахової передвищої та професійної (професійно-технічної) освіти займаються підготовкою кваліфікованих кадрів для різних сфер виробництва. Тобто, з одного боку, покращення економічного клімату в державі є необхідною зовнішньою умовою оптимізації внутрішніх умов (насамперед навчально-матеріальних, технолого-методичних і безпекових) здійснення в університетах освітнього процесу, а з другого, поліпшення різновидів підготовки (і психолого-педагогічної в тому числі!) фахівців різного профілю є вагомим чинником ліквідації кадрового

«голоду» в країні, якісного розв'язання з часом існуючих економічних завдань.

Культурні умови. З початку повномасштабної війни російськими нелюдами систематично знищуються різні об'єкти унікальної української культури – музеї і пам'ятники, церкви, художні галереї, історичні будівлі, бібліотеки, архіви, мистецькі осередки тощо. З одного боку, у державі реалізується політика захисту національної культурної спадщини. Зокрема, експонати провідних музеїв і твори мистецтва із прифронтових та інших міст евакуюються у заздалегідь облаштовані укриття у відносно безпечних регіонах. З іншого боку, активізована діяльність української культурної спільноти, яка спрямована на поширення цінностей національної культури не тільки серед українців як заручників війни, але й за кордоном. Саме до такої діяльності і мають бути залучені студенти всіх університетів країни. Система, що розглядається, передбачає як їх «годування» культурою, так і утвердження її духу і аксіологічного потенціалу у взаємодії з людьми за межами ЗВО.

Природно-географічні умови. З давніх часів природа також вважається вельми значущим зовнішнім ресурсом розвитку освітніх систем і особистості дитини (Ян Амос Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Г. Песталоцці, Ф. А. Дістервег, В.О. Сухомлинський та ін.). Сьогодні природа є не тільки засобом зняття тривоги і стресу, своєрідним психотерапевтом-заступником здобувача освіти перед російським терором, але й джерелом пробудження його здатності до активізації свого духовного, психічного і фізичного потенціалу в цілях надання допомоги людям з покаліченою війною долею. Не менш значуща функція природи – бути базою для практичної підготовки фахівців за певними спеціальностями (передусім еколого-біологічної й географічної спрямованості). За період воєнних дій ця база втратила частину ландшафтних, ботанічних, орнітологічних, лісових та інших державних заказників, заповідників (серед них: «степову перлину» «Асканія Нова», «Казантипський», «Луганський», «Український степовий», «Опукський»), лісостепових зон, національних природних парків («Меотида», «Чарівна гавань», «Олешківські піски», «Джарилгатський»). Проте природного багатства України ще залишається цілком достатньо, щоб на його

основі активізувати наукову роботу студентів за такими провідними напрямами: а) перетворення курсових, бакалаврських і магістерських робіт майбутніх фахівців у носіїв результатів дослідження ними особливостей флори і рослинного світу басейну річок: Десни, Дніпра, Дністра, Південного Бугу та ін.; б) інвентаризація пам'яток природи, які зараз тимчасово знаходяться в російській окупації; в) природно-кліматичні й природно-географічні особливості конкретної місцевості у вимірі результатів наукових експедицій разом із викладачами; г) характеристика й оцінка (екологічна і біологічна) певної природної місцевості за результатами використання сучасних методів і засобів спостереження за представниками її флори і фауни під час весняних і літніх польових практик. Ще більш важливий напрям активності майбутніх фахівців – збереження куточків української природи, їх природоохоронна діяльність або допомога в ній. Ключовою внутрішньою мовою успішності відповідної наукової й природоохоронної діяльності студентів є її психолого-педагогічний супровід на всіх етапах.

Отже, відповідні зовнішні умови – це насамперед сукупність значущих для відродження всіх сфер суспільного виробництва країни після війни культурних, політичних та економічних соціальних відносин і процесів, законотворчих актів і державних заходів щодо захисту свободи і незалежності країни, життєдіяльності й конституційних прав людей, природного середовища їх проживання, освіти й професійної праці.

Література

Кучерявий, О. (2025). Система вдосконалення викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти. Витоки педагогічної майстерності, (36), 126-133. https: // doi.org. / 10. 33989 / 2075-146.2025.36339444

Філіпчук, Г. (2024). Незборимість духу. Київ – Чернівці: Видавничий дім «Букрек».

Лаушкіна Є.С.,
викладач першої категорії Краматорського вищого професійного училища; здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДІ

Сучасна система освіти України функціонує в умовах «подвійної ізоляції» – наслідків пандемії COVID-19 та повномасштабної війни. Це сформувало специфічний контекст розвитку молоді, де тривалий досвід дистанційного навчання створив психологічний бар'єр «цифрового оніміння». Дефіцит «живого» контакту призводить до зниження щоденної емпатійної чутливості, коли почуття відповідальності перед іншим притупляється екраном монітора (Davis, 2023; Goleman, 2020).

Як наслідок, навички реальної, практичної допомоги в живому спілкуванні поступово заміщуються «дистанційними» формами активності (Maloney, 2021).

Традиційно у вітчизняній психології просоціальна поведінка пов'язується з моральним розвитком особистості та її здатністю до свідомого ціннісного вибору (Бех, 2020). Проте в умовах воєнного стану цей феномен трансформується у фундаментальний механізм психологічної життєстійкості – резильєнтності (Титаренко, 2023). Допомога іншому в кризових обставинах дозволяє особистості відновити власну агентність, перетворюючи людині відчуття контролю над життям та виступаючи антидотом проти емоційного «розпаду» під тиском зовнішніх загроз (Белінська, 2021; Шевченко, & Омельченко, 2022).

Особливої актуальності просоціальність набуває в умовах релокації закладів освіти та практичної підготовки. Раптовий перехід від онлайн-навчання до спільного побуту в гуртожитках та інтенсивної командної роботи стає для молоді стресовим чинником. У таких обставинах готовність до підтримки оточуючих виступає інтегральним показником психологічної культури та єдиним способом подолання міжособистісних конфліктів (Власова, 2022; Ковальчук, 2023).

Попри те, що в онлайн-середовищі просоціальний потенціал часто переходить у латентну форму, у моменти критичних викликів молодь демонструє надзвичайну здатність до миттєвої мобілізації (Eisenberg, & Spinrad, 2023; Zuffianò, 2024).

Це свідчить про необхідність розробки методів, які допоможуть студентам подолати індивідуальні захисні бар'єри та відновити навички живої взаємопідтримки як ключового елементу професійної етики та особистісної стійкості.

Метою роботи є комплексне дослідження соціально-психологічних чинників, що визначають готовність здобувачів освіти до допомогової взаємодії. Ми прагнемо з'ясувати, яким чином розвиток емпатії та формування навичок адаптації можуть стати тим «містком», що дозволить молодій людині подолати наслідки тривалої онлайн-ізоляції. Центральним завданням є пошук методів, які допоможуть студентам вийти за межі індивідуальних захисних бар'єрів, вибудуваних за роки змішаного навчання, та знову навчитися бачити в товаришеві суб'єкта, що потребує підтримки, особливо в інтенсивних умовах практичної підготовки та спільного проживання. Для забезпечення високої достовірності та об'єктивності результатів магістерського дослідження нами було сформовано комплексний психодіагностичний інструментарій, де кожна методика виступає логічним доповненням попередньої, створюючи цілісну модель вивчення особистості здобувача освіти. Провідне місце в цьому комплексі посідає «Опитувальник просоціальних тенденцій» (PTM) Г. Карло, який дозволяє вийти за межі загальних описів і диференціювати внутрішню мотивацію юнаків, виокремлюючи альтруїстичні, емоційні чи публічні вектори допомогової активності. Цей аналіз причинної зумовленості вчинків поглиблюється за допомогою «Індексу міжособистісної реактивності» (IRI) М. Девіса, що спрямований на детальне вимірювання емпатії як базового фундаменту просоціальності, оцінюючи водночас і когнітивну здатність студента прийняти роль іншого, і його афективну готовність до співпереживання. Враховуючи специфіку змішаного навчання та релокації, ми інтегрували в дослідження Опитувальник соціально-психологічної адаптованості (Роджерса-Даймонд), який дає змогу оцінити реальну здатність молоді до інтеграції в умови

групового проживання, рівень їхньої саморегуляції та прийняття оточуючих. Завершальним етапом наукового пошуку стало застосування методів математичної статистики, зокрема розрахунок коефіцієнта кореляції Спірмена, що дозволило встановити статистично значущі взаємозв'язки між особистісними характеристиками та реальною готовністю юнаків до допомоги, підтверджуючи висунуті гіпотези мовою цифр і фактів.

У дослідженні взяли участь 50 юнаків – здобувачів освіти Краматорського ВПУ, які тривалий час навчалися в змішаному форматі й прибули до місця релокації закладу для проходження практичного навчання.

Дослідження підтвердило наявність певного «дефіциту дії» у молоді, яка тривалий час перебувала в онлайн-ізоляції. Студенти демонструють високий рівень розуміння моральних норм, проте мають труднощі з ініціюванням реальної допомоги в побутових ситуаціях.

Встановлено значущий негативний зв'язок між рівнем особистої тривожності та готовністю до допомоги ($r = -0,59$; $p < 0,05$): чим більше юнак переживає внутрішній стрес через воєнні умови, тим менше він схильний помічати потреби оточуючих. Проте було зафіксовано, що безпосередня спільна фізична праця (практика за фахом) діє як каталізатор просоціальності, знімаючи бар'єри швидше за теоретичні заняття. Головним чинником успішної взаємодії виявилася комунікативна толерантність – здатність терпляче приймати індивідуальність іншого в умовах спільного проживання в гуртожитку.

Апробація тренінгової програми показала позитивну динаміку: студенти почали частіше проявляти «анонімну» та «альтруїстичну» просоціальність, що свідчить про відновлення навичок живого емоційного контакту.

Отримані результати дозволяють розробити дієві рекомендації для психологів та майстрів ПТО щодо підготовки здобувачів освіти до практичних виїздів. Це допомагає не лише покращити клімат у групі, а й сформувати професійну етику, де взаємовиручка є ключовим елементом.

Таким чином, формування просоціальної поведінки сьогодні відбувається в умовах «подвійної ізоляції» (ковід та війна). Розвиток емпатії та комунікативної толерантності є необхідною умовою для того, щоб молодь могла подолати «цифрове оніміння» та відновити навички живої взаємопідтримки. Просоціальність стає для студентів не лише моральним вибором, а й інструментом збереження власної психологічної стійкості у складні часи.

Література

Белінська, І. О. (2021). Психологічні чинники формування просоціальної спрямованості особистості. *Психологічний часопис*, 7 (4), 45–56.

Бех, І. Д. (2020). Просоціальна дія як психологічне новоутворення. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 24(1), 5–18.

Власова, О. І. (2022). *Соціальна психологія особистості*: навчальний посібник. Вадим Карпенко.

Ковальчук, В. В. (2023). Роль освітнього середовища у розвитку альтруїстичних тенденцій студентської молоді. *Вісник психології і педагогіки*, 12, 102–115.

Титаренко, Т. М. (2023). *Психологія життєстійкості особистості: соціальний та гуманітарний контексти.* КНУ ім. Тараса Шевченка.

Шевченко, Н. Ф., & Омельченко, Я. М. (2022). Психологічні особливості волонтерської діяльності молоді під час воєнного стану. *Науковий вісник Ужгородського університету,* 3, 78–84.

Batson, C. D. (2021). *Altruism in Humans.* Oxford University Press.

Davis, M. H. (2023). Empathy: A Social Psychological Approach. Westview Press (reprint).

Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2023). Prosocial Development. *Handbook of Child Psychology*, 3, 1–52.

Goleman, D. (2020). Social Intelligence: The New Science of Human Relationships. Bantam.

Maloney, M. E. (2021). The role of reflection in prosocial decision making. *Journal of Applied Social Psychology*, 51, 782–795.

Zuffianò, A. (2024). Longitudinal association between volunteerism and prosocial behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 53, 210–225.

Лотфі Ґаруді Г. С.,
доктор філософії, докторант ІПООД
імені Івана Зязюна НАПН України
https://orcid.org/0000-0001-6713-9056

ПРОБЛЕМА ПЕРІОДИЗАЦІЇ РОЗВИТКУ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УКРАЇНІ (1985–2025 РР.)

Розвиток білінгвальної освіти у 1985–2025 роках відбувався еволюційно: від соціально зумовленої двомовності до концептуально оформленої багатомовної моделі підготовки вчителя. Це дає підстави перейти до науково обґрунтованої періодизації розвитку білінгвальної освіти майбутніх учителів, у межах якої буде визначено ключові етапи, їх хронологічні межі та системотвірні ознаки кожного періоду.

Перший період розвитку охоплює 1985-2003 рр. та відзначається складною еволюцією мовно-освітніх орієнтирів у межах двох якісно різних історичних умов. Його зміст визначається переходом від радянської моделі мовної політики до формування національно зорієнтованої системи освіти незалежної держави. Упродовж цього періоду відбувається поступове переосмислення ролі мов у професійній підготовці вчителя, зміна ієрархії мов і пошук нових підходів до організації двомовного навчання.

До 1991 р. підготовка майбутніх педагогів здійснювалася в умовах домінування російсько-української двомовності з чіткою функціональною нерівновагою: російська мова виконувала провідну роль у вищій школі, науковій комунікації та професійній підготовці, тоді як українська залишалася обмеженою у використанні, попри формальне визнання її статусу. Двомовність у цей час мала здебільшого стихійний характер і не супроводжувалася цілеспрямованою педагогічною підготовкою до роботи в багатомовному освітньому середовищі. Іноземні мови викладалися як допоміжні навчальні предмети й майже не інтегрувалися у фахову підготовку вчителя.

Після проголошення незалежності України розпочинається новий етап, пов’язаний із формуванням

власної мовно-освітньої політики. У цей час посилюється роль української мови як державної в освіті, водночас зростає увага до іноземних мов як засобу професійної мобільності та міжнародної взаємодії. У педагогічній освіті з'являються перші спроби впровадження українсько-іншомовної двомовності, передусім через викладання окремих дисциплін іноземними мовами на філологічних і педагогічних факультетах. Хоч ці ініціативи мали експериментальний характер, вони заклали підґрунтя для подальшого розвитку інтегрованих двомовних освітніх практик.

Двомовна освіта майбутніх учителів до 1991 р. характеризувалася кількома визначальними рисами: переважанням російсько-української двомовності з чіткою ієрархією, де провідне місце посідала російська мова, а українська виконувала другорядну роль; обмеженою сферою іншомовної двомовності, оскільки іноземні мови викладалися як допоміжні навчальні предмети без поєднання з фаховою підготовкою педагогів; відсутністю цілісної підготовки вчителя до роботи в умовах двомовності, адже навіть у школах національних спільнот майбутні педагоги не набували спеціальних умінь для ефективної діяльності в двомовному освітньому середовищі.

Другий період розвитку двомовної підготовки майбутніх учителів в Україні охоплює 2004–2021 рр. і відзначається системним утвердженням українсько-іншомовної моделі професійної освіти в умовах європейського зближення та суспільно-політичних трансформацій. Його зміст визначається поєднанням двох взаємопов'язаних процесів: гармонізацією національної освітньої системи з європейськими вимогами та посиленням ролі англійської мови як засобу міжнародної комунікації, академічної мобільності й професійного зростання педагога.

Період 2004–2013 рр. доцільно визначати як період інституційного оформлення українсько-іншомовної двомовності. Саме тоді утверджується ідея поєднання мовної підготовки з предметним навчанням, що стала провідною у наступному десятилітті. Іноземні мови, передусім англійська, почали використовуватися як засіб викладання окремих

навчальних дисциплін у педагогічних університетах. Найпомітнішим нововведенням став підхід інтегрованого навчання змісту і мови. Спершу це були пілотні ініціативи, однак вони продемонстрували нову якість підготовки майбутніх учителів: відтепер їх готували не лише до володіння іноземною мовою, а й до викладання навчальних предметів цією мовою.

Освітня система України почала переходити від декларативних намірів до практичного втілення двомовної моделі, зорієнтованої на європейські освітні стандарти та міжнародну взаємодію. Вагомим чинником розвитку цього етапу стали інформаційні технології: поява дистанційних курсів англійською та німецькою мовами, створення перших електронних ресурсів для педагогічної освіти. Це розширювало середовище використання іноземних мов і закладало основу для формування майбутніх двомовних форматів навчання.

У вищій педагогічній освіті відбувалися помітні зміни: відкривалися нові спеціальності та магістерські програми з посиленою іншомовною складовою, розвивалася співпраця з європейськими університетами через міжнародні освітні програми, зростала роль мовних центрів у закладах вищої освіти, які готували студентів до складання міжнародних мовних іспитів. Від майбутнього вчителя дедалі більше очікували не лише володіння іноземною мовою, а й уміння організовувати освітній процес у двомовному середовищі, поєднуючи українську та іноземну мови.

Загалом другий період позначився переходом від поодиноких спроб двомовного навчання до їх інституційного закріплення у системі педагогічної освіти. Двомовність стала усвідомленим професійним ресурсом учителя, а підготовка майбутніх педагогів набула виразної орієнтації на поєднання державної та іноземних мов у межах відкритого європейського освітнього простору.

Третій період розпочався у 2022 р. і залишається відкритим і триває в межах реалізації освітньої стратегії до 2030 р. Його визначають кілька провідних тенденцій: вимушене поширення дистанційного та змішаного навчання, коли двомовні курси реалізуються як в аудиторіях, так і на

цифрових платформах; розширення англомовних освітніх програм у закладах вищої освіти, зокрема для іноземних студентів, які навчаються онлайн; активне зростання міжнародної мобільності та партнерських проєктів; поступове зміщення мовного балансу, коли російська мова втрачає провідні позиції, а українсько-англійська двомовність стає домінантною моделлю професійної підготовки вчителя. Саме в цей час формується нова модель педагогічної освіти, у якій українсько-англійська двомовність, цифрова мобільність та міжнародна інтеграція виступають ключовими умовами підготовки вчителя XXI ст.

Проведений аналіз історичного розвитку білінгвальної освіти майбутніх учителів в Україні засвідчує її поетапну еволюцію від асиметричної соціальної двомовності пізньорадянського періоду до інституційно оформленої багатомовної моделі професійної підготовки педагога. Кожен період розвитку відображає взаємодію мовної політики держави, суспільних запитів та міжнародних освітніх тенденцій, що зумовлювали зміну змісту й форм підготовки вчителя.

Перехід від домінування російсько-української двомовності до утвердження українсько-іншомовної, передусім українсько-англійської, моделі свідчить про поступове входження України у світовий освітній простір та посилення ролі іноземних мов у професійній діяльності педагога. Сучасний етап розвитку характеризується інтеграцією цифрових технологій, дистанційних і змішаних форматів навчання та активною інтернаціоналізацією педагогічної освіти.

У результаті двомовна підготовка майбутніх учителів постає як системний складник професійної освіти, спрямований на формування фахівця, здатного ефективно діяти в умовах мовної різноманітності, культурної взаємодії та глобалізованого освітнього середовища. Така періодизація дає підстави розглядати розвиток білінгвальної освіти як закономірний процес, що відображає стратегічний курс України на поєднання національної мовної основи з міжнародними освітніми стандартами.

Максимчук А.О.,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
педагогічного факультету Кам'янець-Подільського
національного університету імені Івана Огієнка
https://orcid.org/0009-0003-3442-6464

ІДЕЇ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ У НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ВАСИЛЯ КРЕМЕНЯ ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ ОРІЄНТИР МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА

У сучасних умовах цифровізації освіти та глобальних трансформацій професійної підготовки педагогів особливого значення набувають ідеї розумового розвитку, закладені у науково-педагогічній спадщині В. Кременя. Вони забезпечують науково обґрунтовану методологічну основу для формування інтелектуально розвинених, критично мислячих та адаптивних фахівців, здатних ефективно діяти в умовах швидкої зміни освітнього середовища. Вивчення та інтеграція цих ідей у сучасні інноваційні моделі професійної підготовки педагога сприяють підвищенню якості освіти та формуванню стратегічного мислення у майбутніх освітян.

На межі кінця XX – початку XXI століття актуалізуються питання розвитку критичного мислення, інтелектуальної автономії, здатності до рефлексії та адаптивності педагога в умовах освітніх реформ. Наприкінці XX ст. В. Кремень (Кремень, 2005), (Кремень, & Ільїн, 2009), розглядає розвиток критичного мислення, інтелектуальної автономії, креативності та здатності до саморегуляції як основу педагогічної успішності.

І. Кучинська, підтримуючи ідеї В. Кременя, розглядала інноваційну діяльність педагога як процес, що поєднує методичні знання, педагогічну майстерність і здатність застосовувати інтерактивні та цифрові інструменти в навчанні (Кремень, & Ільїн, 2009), (Кучинська, 2022). Розвиток інноваційної компетентності педагога залежить від поєднання методичної підготовки, професійного досвіду та творчого потенціалу (Кучинська, 2018), (Кучинська, 2022). Ефективна організація освітнього процесу передбачає використання

інтерактивних та проєктних технологій, що стимулюють формування практичних умінь і підвищують адаптивність викладача. Ключові компетенції вимагають значного інтелектуального розвитку: абстрактного мислення, рефлексії, визначення власної позиції, самооцінки, критичного мислення (Кучинська, 2018).

З історико-педагогічної перспективи традиційне розумове виховання формувало базові когнітивні навички, систематичність мислення та дисциплінованість учнів. Проте сучасні вимоги НУШ потребують від педагога нових компетентностей: здатності застосовувати цифрові технології, адаптувати зміст навчання під індивідуальні потреби учнів, використовувати інтерактивні методи та стимулювати їхню пізнавальну активність (Кучинська, 2018), (Панчук, & Панчук, 2014).

В. Кремень, В. Биков, О. Ляшенко, С. Литвинова, В. Луговий, Ю. Мальований, О. Пінчук, О. Топузов розглядають цифрову компетентність як «здатність особистості впевнено та ґрунтовно користуватися засобами цифрових технологій у таких сферах, як професійна діяльність і працевлаштування, освіта, дозвілля, громадська діяльність, що є життєво необхідними для участі у щоденному соціально-економічному житті» (Кремень, Биков, Ляшенко, Литвинова, Луговий, Мальований, Пінчук & Топузов, 2022: 47].

Наслідками інформатизації та цифровізації освітнього середовища, на думку В. Кременя (Кремень, Биков, Ляшенко, Литвинова, Луговий, Мальований, Пінчук, & Топузов, 2022), є:

- ✓ створення комп'ютерно-технологічної платформи відкритої освіти на всіх рівнях – від дошкільної до післядипломної та освіти впродовж життя, що ґрунтується на застосуванні технологій хмарних обчислень;
- ✓ модернізація технічного оснащення навчальних закладів, кабінетів, лабораторій, майстерень та бібліотек комп'ютерними системами;
- ✓ оновлення педагогічних технологій, методичного забезпечення та змісту дистанційного й електронного навчання із використанням інформаційно-комунікаційних технологій;
- ✓ впровадження нових форм організації освітнього процесу

та методів навчання, таких як електронне та мобільне навчання, спільне й смарт-навчання, STEM/STEAM-освіта, відкриті онлайн-курси, змішане та соціальне навчання, із застосуванням хмароорієнтованих технологій, сервісів Web 2.0 та електронних соціальних мереж;

✓ запровадження відкритих навчальних систем, що базуються на широкому використанні електронних науково-освітніх ресурсів, наукометричних баз, відкритих журнальних систем та електронних бібліотек;

✓ розвиток комплексних наукових досліджень проблем інформатизації освіти;

✓ формування та вдосконалення інформаційної культури і цифрових компетентностей учасників освітнього процесу.

Використання таких технологій сприяє формуванню критичного мислення, творчих компетентностей та готовності до самостійної професійної діяльності (Панчук, & Панчук, 2021). Цифрові інструменти, платформи для дистанційного навчання та інтерактивні вправи дозволяють студентам активно залучатися до процесу навчання, розвивають навички самостійного планування, дослідницької діяльності та рефлексії. Науковці наголошують на формуванні ціннісно-орієнтованої педагогічної практики, що сприяє розвитку критичного мислення, соціальної відповідальності та творчої активності майбутніх педагогів (Панчук & Панчук, 2021), (Панчук & Панчук, 2020), (Панчук & Панчук, 2014).

Таким чином, ідеї розумового розвитку В. Кременя виступають ключовим орієнтиром модернізації професійної підготовки педагогів, оскільки вони акцентують увагу на розвитку інтелектуальних здібностей, самостійності та критичного мислення здобувачів освіти. Інтеграція цих ідей у навчальні програми та педагогічні практики забезпечує підготовку фахівців, здатних ефективно використовувати сучасні технології та адаптуватися до нових освітніх реалій. Таким чином, наукова спадщина Кременя В. є стратегічною основою для створення інноваційних моделей професійної підготовки, що відповідають викликам сучасності та потребам суспільства.

Література:

Кремень, В. Г. (2005). *Освіта і наука в Україні - інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати*. Грамота.

Кремень, В .Г., Биков, В. Ю., Ляшенко, О. І., Литвинова, С .Г., Луговий, В. І., Мальований Ю. І., Пінчук О. П., & Топузов О. М. (2022). Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4 (2), 1-49.

Кремень, В. Г., & Ільїн, В. В. (2009). *Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти (стратегія. реалії. перспективи*). Грамота.

Кучинська, І. О. (2018). *Формування професійних компетентностей педагогічних працівників сучасного вишу*. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія екологія, 3, 107-114. http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/2107

Кучинська, І.О. (2022). *Інноваційна освітня діяльність: змістовність та функціональність педагогічних технологій в умовах сучасного реформування.* Педагогічна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць, 33 (2-2022), 20-31. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України. Міленіум.

Панчук, О. П., & Панчук, Н. П. (2014). Розвиток педагогічних компетентностей у майбутніх фахівців в умовах реформування освіти. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна*, 20, 50-53. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Панчук, Н. П., & Панчук, С. О. (2020). Компетентнісний підхід у формуванні особистості майбутнього філолога-полоніста у процесі професійної підготовки. *Науковий вісник К-ПНУ,* 3, 58–64.

Панчук, Н. П., & Панчук, С. О. (2021). Особливості використання інтерактивних технологій при формуванні цінностей студента філологічного профілю. *Актуальні проблеми сучасної психології: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень молодих науковців,* 92–95. Видавець Ковальчук О.В.

Панчук, Н., & Панчук, С. (2023). Вплив компетентнісного підходу на формування особистості майбутнього філолога-полоніста в освітньому процесі закладу вищої освіти. *Психологічний часопис : науковий журнал.* Том 9, 7, 7-14. Інститут психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України.

Маршицька В.В.,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу теорії і практики
педагогічної освіти ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
https://orcid.org/0000-0002-7072-8844

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: СТРАТЕГІЧНІ ВИКЛИКИ

Сучасний освітній простір перебуває у стані перманентної трансформації, де зміни стають не епізодичним явищем, а постійною характеристикою середовища. Згідно з концепцією «Learning Compass 2030» від ОЕСР, роль педагога зазнає фундаментальної ревізії: він перестає бути монопольним транслятором знань, перетворюючись на архітектора та дизайнера освітнього середовища. У цьому контексті інноваційна діяльність переходить із розряду особистого вибору окремих ентузіастів у площину стратегічної вимоги часу. Проте практика показує, що головний бар'єр на шляху до змін лежить не в технічній площині, а у сфері психологічної готовності людини.

Центральним викликом сучасності є гостра невідповідність між стрімко зростаючою швидкістю цифрової трансформації та лінійними темпами адаптації людської психіки. Цей розрив породжує феномен «шоку майбутнього», коли педагог опиняється у стані психологічного дисонансу. Саме тому, щоб зрозуміти, як стимулювати впровадження інновацій, необхідно насамперед проаналізувати природу внутрішнього опору, який часто базується на глибоких підсвідомих установках.

Перш ніж навчати педагога технічним аспектам нових інструментів, критично важливим є переосмислення психологічних бар'єрів, що гальмують розвиток. Основним серед них є *психологічна ригідність* – схильність триматися за звичні стереотипи викладання як за безпечну гавань. Це часто переплітається з бар'єром «минулого досвіду», де установка «ми завжди так вчили, і результати були добрими» стає бронею проти будь-яких змін. Для подолання цієї когнітивної пастки ефективною є методика «рефлексивного дзеркала»: використання відеоаналізу власних занять дозволяє викладачу

побачити реальну реакцію здобувачів освіти та відчути «конструктивне незадоволення», яке стає потужним імпульсом до оновлення методів роботи.

Не менш значущим є бар'єр «страху помилки», або *адаптаційна тривожність*. Педагоги, особливо ті, що мають значний стаж, часто бояться втратити авторитет перед учнями через технічний збій або вигляд «менш обізнаного» у технологіях. Виходом тут є впровадження стратегії створення безпечних зон для експериментів, де помилка сприймається не як провал, а як необхідний етап навчання.

До цього додається бар'єр *інформаційного перевантаження*, що виникає через агресивний темп появи нових ШІ-інструментів, LMS та мобільних додатків. Захисним механізмом психіки у такому разі стає повне ігнорування нового. Найкращою протидією тут виступає мікронавчання: поступове освоєння одного інструмента на тиждень, що створює ситуацію «малих перемог» і знижує рівень стресу.

Ефективна підготовка педагога до інновацій має базуватися на триєдності компонентів: ***мотиваційний***: перехід від зовнішнього примусу («треба») до внутрішньої потреби («я хочу змінити результат»); ***когнітивний***: розуміння не лише функціоналу інструментів, а й психології сприйняття інформації здобувачами освіти; ***операційний***: безпосереднє володіння методиками гейміфікації, проєктного та змішаного навчання.

Однак реалізація цієї моделі натрапляє на серйозні стратегічні виклики в системі освіти. Насамперед це формалізм у підвищенні кваліфікації, де орієнтація на «години» підміняє реальну зміну парадигми мислення. По-друге, відсутність безпечного середовища для експериментів створює ситуацію, коли система контролю карає за відхилення від стандарту, що вбиває ініціативу.

Для подолання цих розривів необхідно змінити акценти в супроводі педагогів. Замість традиційних лекцій пріоритет має надаватися менторству та коучингу, що забезпечують живий супровід реальних проєктів. Фундаментом для прийняття змін має стати розвиток soft skills: емоційного інтелекту, стресостійкості та критичного мислення. Психологічну підтримку та обмін досвідом найкраще забезпечують професійні спільноти навчання, де педагог перестає бути «самотнім воїном».

Отже, інноваційна підготовка педагога – це не просто освоєння сучасних цифрових технологій, а глибинна трансформація професійної ідентичності. Це перехід від образу «транслятора істини» до ролі «фасилітатора освітнього процесу». Головним стратегічним завданням залишається створення системи, де внутрішній супротив долається не примусом, а через формування культури психологічного комфорту, мотивації та підтримки кожного, хто наважується на зміни.

Література

Ткаченко, О. М., & Василенко, Л. П. (2024). Інноваційні підходи до підготовки педагогів для впровадження сучасних освітніх технологій в Україні. Академічні візії, 28. https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/948

OECD (2019). OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A Series of Concept Notes. https://www.oecd.org/education/2030-project/.

UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO Publishing.

Матюшок І.В.,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти Навчально-наукового інституту поліцейської діяльності Національної академії внутрішніх справ

https://orcid.org/0009-0005-1978-4313

Науковий керівник: Троцький Р.С.,

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри тактичної підготовки Навчально-наукового інституту поліцейської діяльності Національної академії внутрішніх справ

https//orcid.org/0009-0006-8584-8634

ЦИФРОВІ ТА СИМУЛЯЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ КАДРІВ

Актуальність дослідження теми цифрових та симуляційних технологій як інструменту модернізації підготовки поліцейських кадрів зумовлена тим, що сучасні умови забезпечення публічної безпеки, охорони правопорядку та реагування на кризові ситуації вимагають від працівників поліції не лише ґрунтовних теоретичних знань, а й стійких практичних навичок, здатності швидко ухвалювати рішення, діяти в обстановці ризику,

невизначеності та підвищеного психологічного навантаження. Традиційні підходи до навчання вже не повною мірою забезпечують формування таких умінь, тоді як цифрові платформи, віртуальні тренажери, інтерактивні моделі та симуляційні середовища дають змогу відтворювати реалістичні службові ситуації, багаторазово відпрацьовувати алгоритми дій, мінімізувати помилки під час навчання та підвищувати рівень готовності особового складу до виконання професійних завдань.

У період дії воєнного стану тактико спеціальна підготовка працівників Національної поліції України набуває особливого значення, оскільки від її якості прямо залежить спроможність підрозділів діяти в умовах багаторівневих загроз, змішаних бойових дій, масованих обстрілів, застосування безпілотних систем та інформаційно психологічних операцій. Нормативною основою для оновлення змісту службової підготовки став наказ Міністерства внутрішніх справ України від 05 липня 2022 року № 412, яким були затверджені зміни до Положення про організацію службової підготовки працівників Національної поліції України. Цим актом підтверджено обов'язковість службової підготовки для всіх категорій поліцейських, у тому числі тих, хто проходить службу в центральному апараті, у міжрегіональних територіальних органах, у підрозділах в областях, у закладах і установах поліції, а також закріплено сучасне визначення тактичної підготовки як комплексу заходів, спрямованих на набуття і вдосконалення знань, умінь та навичок, необхідних для дій у ситуаціях з різним ступенем ризику, прогнозування їх розвитку та своєчасного прийняття правомірних рішень. Важливо, що дія вимог цього положення поширена на всіх працівників поліції незалежно від місця служби, що дозволяє уніфікувати підхід до підготовки в умовах воєнного часу і забезпечити єдиний стандарт тактико спеціальної готовності (Цигікало, 2025).

Гібридний формат навчання, діджиталізація, інтеграція нових технологій змушують і викладачів, і здобувачів мобілізувати свої зусилля задля постійного професійного розвитку. Просто передавати знання більше недостатньо, сьогодні потрібно навчатися адаптувати традиційні методики, оволодівати цифровими платформами та шукати творчі

рішення: як зробити симуляційне навчання захопливим і ефективним. Це не просто виклик, це - унікальна можливість для викладачів перетворитися на дизайнерів освітнього процесу, експериментувати з форматами навчання, переосмислювати роль симуляцій не лише як тренувальних вправ, а як інструментів для моделювання реальних клінічних сценаріїв, наповнених емоціями, відповідальністю, комунікацією та командною взаємодією. Гібридне симуляційне навчання перестає бути просто компромісним рішенням в умовах кризи, воно формує нову парадигму підготовки лікарів, яка орієнтована не лише на технічні навички, а й на розвиток інтегрованих компетентностей. Це - виклик, але водночас і можливість для створення нового рівня медичної освіти, що відповідає глобальним стандартам і реаліям сьогодення, підхід, який збагачує не лише здобувачів, а й самих викладачів, адже вони отримують безцінний досвід, що розширює межі їхньої професійної майстерності (Меркулова, 2025).

Традиційні методи навчання, хоч і створюють теоретичну базу, не завжди забезпечують формування стійких практичних компетенцій для роботи в реальних, непередбачуваних умовах. Саме тому симуляційні вправи виступають як інноваційний та ефективний інструмент у професійному розвитку правоохоронців. Симуляції вважаються одними з найефективніших форм навчання. Вони є методом навчання, що імітує реальні ситуації для розвитку практичних навичок, прийняття рішень та командної взаємодії. Базуючись на активному зануренні та навчанні через досвід, симуляції створюють міст між теорією та практикою, моделюючи професійні сценарії в безпечному та контрольованому середовищі. Це сприяє не лише відпрацюванню конкретних дій, але й розвитку критичного мислення, командної роботи та психологічної стійкості. Симуляції використовуються для підготовки фахівців провідними правоохоронними органами та міжнародними організаціями. Наочним прикладом ролі симуляційних вправ у професійній підготовці є тренувальний комплекс ФБР «Алея Хогана» – спеціально створене імітаційне містечко, де правоохоронці відпрацьовують тактичні дії та стратегії реагування в максимально реалістичних модельованих

сценаріях (Овсянюк, 2025).

Ключовою тенденцією, яка визначає зміст сучасної тактико-спеціальної підготовки, є перехід від переважно пояснювально-тренувального підходу до модульно-сценарного. Сутність такого підходу полягає в тому, що замість лінійного вивчення тем поліцейський занурюється в модельовану обстановку, яка максимально наближена до реальних умов виконання завдання. Для цього використовуються спеціалізовані апаратно програмні комплекси, мультимедійні та лазерні тири типу «Рубін У», інтерактивні екрани, тренажери для відпрацювання дій усередині будівель і транспортних засобів, а також середовища віртуальної і доповненої реальності. Такі рішення дають змогу багаторазово повторювати один і той самий сценарій із варіативними розв'язками, змінювати поведінку умовного правопорушника, додавати цивільних осіб, перешкоди, завали, змінювати освітлення, створювати фактор раптовості, тобто моделювати ті умови, в яких у мирний час поліцейський опиняється рідко, а під час воєнного стану майже постійно. У світовій та українській практиці вже апробовані конкретні програмні продукти для такого навчання. Це, зокрема, онлайн система моделювання діяльності OpenLabyrinth, що дозволяє будувати розгалужені тактичні сценарії з кількома варіантами переходів, відслідковувати, на якому етапі курсант робить помилку, і відразу повертати його до потрібного модуля. Це інтерактивний мультимедійний лазерний тир «Рубін У», який використовується в закладах МВС для сценарно орієнтованих занять з тактико-спеціальної та вогневої підготовки. Це програмно апаратні комплекси типу Virtual Battlespace 3 (VBS3), що застосовуються у Збройних Силах України, але повністю підходять і для поліцейських підрозділів, залучених до спільних стабілізаційних та охоронних заходів у районі бойових дій. Застосування таких програмних рішень має дві істотні переваги. По перше, вони дозволяють навчати одразу групу поліцейських, у тому числі різної спеціалізації, від операторів БПЛА до кінологів, у єдиному віртуальному середовищі. По друге, вони дають можливість викладачеві оперативно змінювати параметри сценарію під поточну оперативну обстановку, наприклад, імітувати обстріл

цивільного об’єкта, евакуацію поранених з пошкодженої будівлі, захоплення адмінбудівлі диверсійною групою, замінування під’їзних шляхів, раптову появу безпілотника противника. Не менш важливим напрямом модернізації тактико-спеціальної підготовки є включення до неї блоків щодо використання безпілотних літальних апаратів та протидії їм. Під час воєнного стану поліція дедалі частіше застосовує квадрокоптери для розвідки місцевості, фіксації наслідків обстрілів, пошуку осіб, коригування дій штурмових чи слідчо оперативних груп у зонах обмеженого доступу (Цигікало, 2025).

Отже, можна стверджувати, що інтеграція новітніх технологій у професійне навчання є об’єктивно необхідним напрямом його модернізації. Вони дозволяють ефективно поєднувати теоретичну підготовку з практичними вправами, максимально наближеними до реальних умов служби, сприяють розвитку оперативного мислення, стресостійкості, точності реакцій та здатності приймати ефективні рішення в складних і швидкоплинних ситуаціях.

Використання цифрових платформ, віртуальних моделей та симуляційних сценаріїв підвищує якість освітнього процесу, робить його гнучким, практично орієнтованим і безпечним, а також створює можливості для стандартизації підготовки та об’єктивної оцінки сформованих навичок і компетенцій поліцейських кадрів.

Література

Меркулова, Т. В. (2025). Гібридні симуляційні заняття: оптимізація ресурсів для ефективного навчання (с. 153–156). У *Тези доповідей*. Буковинський державний медичний університет. https://dspace.bsmu.edu.ua/bitstream/123456789/26631/1/Zbirnyk%20konf_Medychna%20symuliatsiia_2025.pdf

Овсянюк, Д. І. (2025). Симуляційні вправи як інноваційний інструмент професійної підготовки правоохоронців: принципи, структура та етапи реалізації, 91 - 94. https://elar.navs.edu.ua/server/api/core/bitstreams/843fe13a-4c3f-4ad3-b093-53fa61a93354/content

Цикалов, Г. Д. (2025). Впровадження новітніх технологій у систему тактико-спеціальної підготовки під час воєнного стану. *Аналітично-порівняльне правознавство*, 270–275. http://journal-app.uzhnu.edu.ua/article/view/347286

Медвідь М.М.,
доктор економічних наук, професор, заступник начальника Київського інституту Національної гвардії України (КІ НГУ) з навчально-методичної роботи
https://orcid.org/0000-0002-4506-8020

Дем'янишин В.М.,
кандидат педагогічних наук, доцент, заступник начальника факультету з навчальної та наукової роботи – начальник навчальної частини факультету службово-бойової діяльності НГУ КІ НГУ
https://orcid.org/0000-0003-1734-4021

Медвідь Ю.І.,
кандидат педагогічних наук, старший дослідник, провідний науковий співробітник відділу організації наукової діяльності та інновацій КІ НГУ
https://orcid.org/0000-0001-9520-787X

ПЕРЕГЛЯД ПРІОРИТЕТІВ У ЄВРОПЕЙСЬКИХ ЦІННОСТЯХ ТА КОМПЕТЕНТНОСТЯХ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА ПІД ВПЛИВОМ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ

Російсько-українська війна, що розпочалася у 2014 році та набула повномасштабного характеру у 2022 році, суттєво вплинула не лише на систему міжнародної безпеки, а й на трансформацію ціннісних орієнтирів у європейському суспільстві та системі військової освіти. У сучасних умовах безпекових викликів актуалізується питання перегляду пріоритетів у системі підготовки майбутніх офіцерів, зокрема щодо формування їхніх компетентностей та ціннісних орієнтацій. Цінності відіграють визначальну роль у формуванні поведінкових моделей особистості, визначаючи її ставлення до соціальних процесів, професійної діяльності та суспільних інституцій. Вони формують основу культурних та соціальних систем, визначають напрями розвитку держави та суспільства. У контексті воєнних подій відбувається істотна трансформація ціннісних орієнтацій, що проявляється у посиленні значення таких категорій, як безпека, національна ідентичність, солідарність та громадянська відповідальність. Війна значною мірою вплинула на переоцінку суспільних

пріоритетів як в Україні, так і в країнах Європи. Зокрема, зростає значення національної безпеки та обороноздатності держави, що знаходить відображення у збільшенні оборонних витрат у країнах Центральної та Східної Європи, а також у посиленні співпраці з інституціями НАТО (Medvid, Kantsurov & Medvid, 2024).

Водночас трансформація цінностей безпосередньо впливає на систему військової освіти. Сучасна підготовка офіцерів повинна враховувати не лише розвиток професійно-технічних знань і навичок, але й формування морально-етичних, соціально-психологічних та управлінських компетентностей. Особливого значення набувають довіра до військового керівництва, здатність протидіяти інформаційним загрозам та готовність діяти в умовах гібридної війни. Одним із важливих напрямів модернізації військової освіти є інтеграція бойового досвіду у навчальний процес. Досвід виконання бойових завдань дозволяє адаптувати зміст освітніх програм до реальних умов сучасної війни та підвищити ефективність підготовки майбутніх офіцерів. У зв'язку з цим у військових закладах освіти впроваджуються спеціальні механізми збору, аналізу та впровадження уроків бойового досвіду, що сприяє вдосконаленню освітніх програм і навчальних дисциплін (Медвідь, Медвідь & Ктіторов, 2023).

У результаті проведених досліджень визначено ключові компетентності, які набувають особливої актуальності в умовах сучасної війни. До них належать: здатність до організації навчання дорослих (Радомський, 2023), уміння виживати у бойових умовах, здатність ефективно використовувати штатне озброєння підрозділу та застосовувати засоби електронної боротьби. Формування зазначених компетентностей ґрунтується на відповідних цінностях, серед яких важливе місце посідають професіоналізм, командна взаємодія, відповідальність, досягнення мети та управління ризиками. У процесі дослідження було визначено також педагогічні умови формування зазначених компетентностей. Вони включають нормативно-правове забезпечення впровадження бойового досвіду в освітній процес, залучення до викладацької

діяльності військовослужбовців із практичним досвідом участі у бойових діях, а також організацію стажувань та практичних занять із використанням реальних кейсів сучасних бойових операцій (Medvid, Storoška, & Kurbatov, 2024; Курок, Луценко, Зінченко, 2024).

Таким чином, російсько-українська війна стала потужним чинником трансформації ціннісних орієнтирів як у суспільстві загалом, так і в системі військової освіти зокрема. Сучасна підготовка офіцерських кадрів повинна враховувати нові виклики та сприяти формуванню компетентностей, що забезпечують ефективну діяльність військовослужбовців в умовах війни. Подальший розвиток військової освіти пов'язаний із системним впровадженням бойового досвіду у навчальний процес, розширенням міжнародного співробітництва та адаптацією освітніх програм до стандартів країн НАТО.

Література

Medvid, M. M., Storoška, M., Kurbatov, A. A., Medvid, Y. I., & Bunechko, A.M. (2024). Enhancing combat readiness via evidence-based pedagogical innovations in National Guard of Ukraine officer training. Educational Dimension. DOI: 10.55056/ed.803.

Medvid, M., Kantsurov, O., Medvid, Yu., Storoska, M., Martynyuk, A., & Leshchenko, A. (2024). Changing priority values of the European population under the influence of the Russian-Ukrainian war. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research,* 14(2), 292–295.

Курок, В., Луценко, Г., & Зінченко, П. (2024). Застосування кейс-методу в процесі формування готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до виконання службово-бойових завдань. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка Серія: Педагогічні науки,* 3 (56), 10–17.

Медвідь, М., Медвідь, Ю., & Ктіторов, М. О. (2023). *Система внутрішнього забезпечення якості вищого військового навчального закладу: особливості, умови розвитку:* монографія. http://surl.li/rqbxij (дата звернення: 15.03.2026).

Радомський, І. (2023). Виклики та важливі передумови подальшого розвитку освіти дорослих. *Проблеми освіти,* 1, 246–261.

Mykolaichuk A. R.,
PhD in Fine Arts, Decorative Arts, and Restoration, Lecturer at the Department of Art Techniques and Restoration, National Academy of Fine Arts and Architecture
orcid.org/ 0000-0002-3536-7262

INTEGRATING STUDIO-BASED LEARNING AND ANDRAGOGY IN THE TEACHING PRACTICE OF FUTURE PAINTING CONSERVATORS

Contemporary training of specialists in cultural heritage conservation requires an educational approach that combines artistic practice, research competence, and pedagogical preparation. Within this framework, teaching practice becomes an important component of professional formation, enabling future conservators not only to preserve works of art but also to communicate specialized knowledge and skills.

A major pedagogical challenge in such programs is creating a learning environment that supports both technical mastery and reflective professional development. This goal is often addressed through the integration of studio-based learning and principles of adult education. Studio pedagogy encourages experimentation, dialogue, and collaborative reflection (Legino et al., 2025; Pavlou, 2024), while andragogical approaches emphasize learner autonomy, prior experience, and the practical relevance of knowledge (Rott & Schmidt-Hertha, 2024). These perspectives are particularly valuable in graduate programs where students enter with existing professional or creative experience and seek to deepen and reinterpret their practice through academic study.

Literature Review. Recent research in art and conservation education emphasizes the importance of integrated pedagogical models that combine practical training with reflective and collaborative learning environments. Studio-based learning remains one of the most influential approaches in contemporary art education, as it situates learning within the process of creative practice. Through experimentation, dialogue, and critique sessions, students develop both technical competence and critical thinking skills essential for artistic and conservation practice

(Legino et al., 2025). At the same time, studio environments encourage socially engaged and collaborative learning, allowing students to explore creative processes within supportive communities (Pavlou, 2024). Graduate programs increasingly integrate teaching assignments, research tasks, and practical projects in order to strengthen students' professional identity and deepen their understanding of conservation processes (Philokyprou, 2024). Similarly, conservation training benefits from pedagogical strategies that combine technical instruction with reflective and collaborative learning environments (Di Pietro & Broers, 2024).

In addition, research on adult learning provides a relevant theoretical framework for graduate education. Andragogical theory highlights the role of prior professional experience, learner autonomy, and practical relevance in effective learning environments (Rott & Schmidt-Hertha, 2024). In creative disciplines, it is also important to consider the emotional and psychosocial dimensions of learning, including motivation, collaboration, and personal engagement with artistic work (Winters, 2025). Together, these perspectives suggest that integrating studio pedagogy with andragogical principles can effectively support reflective and practice-oriented learning in conservation education.

This study **aims** to examine how the integration of studio-based learning and andragogical principles can support the teaching practice of master's students in painting conservation at the National Academy of Fine Arts and Architecture, where many students combine graduate study with ongoing professional practice.

Results. The analysis of teaching practice within the master's program in painting conservation demonstrates that the integration of studio-based learning and andragogical principles creates a productive and supportive educational environment for graduate students. In the context of the National Academy of Fine Arts and Architecture, teaching practice is designed not only as a formal academic requirement but also as a space where professional experience, artistic practice, and pedagogical reflection intersect.

A distinctive feature of the program is that many master's students enter their studies with prior professional experience in artistic practice, restoration workshops, museums, or cultural institutions. Moreover, a significant number of them continue to work while pursuing their graduate studies. Students are able to integrate their professional experience into the learning process, connecting theoretical knowledge acquired in the classroom with practical conservation tasks encountered in their professional activities. Such conditions reflect the key characteristics of adult learning environments described in contemporary andragogical research, including autonomy, experiential learning, and practical relevance (Rott & Schmidt-Hertha, 2024).

Within the framework of teaching practice, graduate students participate in a variety of pedagogical activities that reflect the integrated nature of conservation education. These activities include preparing short lecture segments, organizing practical studio demonstrations, assisting faculty members during studio sessions, and developing instructional materials for conservation-related courses. In many cases, students draw directly on their own professional practice when preparing teaching materials or explaining restoration techniques. This approach encourages them to translate tacit professional knowledge into structured educational content, which is an important step in the formation of pedagogical competence.

The studio environment plays a particularly important role in this process. Studio-based learning allows students to demonstrate conservation techniques, discuss artistic materials and processes, and engage in collaborative analysis of artworks and restoration cases. Through dialogue and peer feedback, graduate students gradually develop the ability to articulate complex professional processes and to guide others in understanding them. Such learning environments foster both technical expertise and reflective professional thinking, which are essential for conservation training (Legino et al., 2025; Pavlou, 2024).

Another important result concerns the collaborative nature of teaching practice. Students frequently work together when preparing instructional materials or organizing practical

demonstrations. These collaborative activities encourage professional dialogue and teaching practice becomes a form of shared professional learning rather than a purely individual task.

Discussion. The findings indicate that integrating studio-based pedagogy with andragogical principles offers clear advantages for the training of future painting conservators. Graduate students who already have professional experience tend to view teaching practice not merely as a formal requirement but as an opportunity to reflect on and reinterpret their professional knowledge.

These observations correspond with broader trends in conservation education that emphasize the integration of research, professional practice, and teaching activities (Philokyprou, 2024; Di Pietro & Broers, 2024). Studio environments support this process by encouraging experimentation, dialogue, and collaborative learning, which are essential for developing both technical and reflective skills (Legino et al., 2025; Pavlou, 2024). At the same time, creative learning environments highlight the importance of motivation, collaboration, and emotional engagement in professional development (Winters, 2025). Overall, the integration of studio-based learning and andragogical principles helps bridge academic study and professional practice while preparing students for both conservation and educational roles.

Conclusions. The integration of studio-based learning and andragogical principles creates a supportive educational environment for the teaching practice of future painting conservators. In graduate programs where many students already possess professional experience and continue working while studying, such approaches naturally encourage autonomy, collaboration, and reflective learning. As a result, teaching practice becomes a meaningful space where professional knowledge, artistic practice, and pedagogical skills develop simultaneously, strengthening the preparation of conservators for both restoration work and educational roles in cultural heritage preservation.

References

Di Pietro, G., & Broers, N. (2024). *Education and pedagogy*. https://doi.org/10.4995/360.2024.670101

Legino, R., Sabri, N. S., Suryati, S., & Abdullah, R. (2025). Pedagogy in Practice: Integrating theory and studio-based learning in contemporary fine art education. *Environment-Behaviour Proceedings Journal*, *10*(SI39), 95–100. https://doi.org/10.21834/e-bpj.v10isi39.7678

Pavlou, V. (2024). Bringing the Studio Home: Fostering socially engaged arts education and sustainability in online learning. *Sustainability*, *16*(23), 10406. https://doi.org/10.3390/su162310406

Philokyprou, M. (2024). Linking Teaching and Research in Conservation of the Built Environment: Case Studies from Courses of the University of Cyprus Graduate Programme on Conservation. *Studies in Conservation*, *70*(5), 343–357. https://doi.org/10.1080/00393630.2024.2382543

Rott, K. J., & Schmidt-Hertha, B. (2024). Transforming adult learning in the digital age: exploring environmental, content, and technological changes. *International Journal of Lifelong Education*, *43*(4), 319–323. https://doi.org/10.1080/02601370.2024.2367395

Winters, T. (2025). Enhancing Integrated Learning in Higher Education: Affective and Psycho-Social dimensions of Creative learning. *Journal of Further and Higher Education*, *49*(4), 467–479. https://doi.org/10.1080/0309877x.2025.2465495

Миколайчук А.І.,

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов факультетів психології та соціології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

https://orcid.org/0000-0003-2073-1954

АНДРАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПЕРСОНАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ЖУРНАЛІСТІВ У ЦИФРОВОМУ МЕДІАСЕРЕДОВИЩІ

Цифрова трансформація медіасфери суттєво змінює характер професійної діяльності журналіста та висуває нові вимоги до системи журналістської освіти. Сучасний журналіст працює в умовах складних інформаційних екосистем, що включають цифрові платформи, алгоритмічні системи поширення інформації, мультимедійні формати та інструменти штучного інтелекту. У таких умовах традиційні моделі підготовки журналістів, орієнтовані переважно на передачу професійних знань і навичок, поступово

трансформуються у бік компетентнісно орієнтованих та індивідуалізованих освітніх моделей.

Важливу роль у модернізації журналістської освіти відіграють *андрагогічні підходи*, що передбачають орієнтацію освітнього процесу на потреби дорослого здобувача освіти, розвиток автономності навчання, рефлексивності та здатності до безперервного професійного розвитку потреби в оновленні освітніх програм, подальшому професійному розвитку педагогів та впровадженні персоналізованих стратегій навчання (Лук'янова та ін., 2025). У контексті цифрового медіасередовища це особливо актуально, оскільки професійні компетентності журналістів потребують постійного оновлення відповідно до технологічних змін *(Knowles et al., 2015; Jarvis, 2018).*

Одним із ключових напрямів модернізації журналістської освіти стає *персоналізація навчання*, що передбачає створення гнучких освітніх траєкторій, індивідуалізацію навчальних програм та інтеграцію міждисциплінарних компонентів підготовки.

Аналіз наукових досліджень. Проблематика трансформації журналістської освіти активно досліджується у сучасній науковій літературі. Зокрема, дослідники підкреслюють, що розвиток цифрових технологій та платформної економіки медіа стимулює появу нових освітніх моделей підготовки журналістів, орієнтованих на розвиток цифрових компетентностей, міждисциплінарних навичок та аналітичного мислення (Pavlik, 2024).

Значна увага у дослідженнях приділяється також формуванню *цифрових компетентностей журналістів,* які включають мультимедійну журналістику, роботу з даними, аналіз інформаційних потоків та використання цифрових платформ у професійній діяльності (Reyes-De-Cózar et al., 2022).

Окремим напрямом наукових досліджень є впровадження *андрагогічних принципів у професійну освіту дорослих,* що передбачає активну участь здобувачів освіти у формуванні власних освітніх траєкторій *(Лук'янова та ін., 2025)*, розвиток рефлексивного навчання та формування навичок самоосвіти (Knowles et al., 2015; Jarvis, 2018).

Сучасні дослідження також підкреслюють важливість *індивідуалізації освітніх програм* у підготовці журналістів, що реалізується через гнучкі навчальні плани, вибіркові дисципліни та міждисциплінарні освітні модулі (Babacan et al., 2025).

Метою тез є аналіз андрагогічних підходів до персоналізації навчання у системі підготовки журналістів в умовах цифрового медіасередовища.

Основні результати дослідження. Аналіз сучасних освітніх програм підготовки журналістів у провідних університетах світу свідчить про поступовий перехід від традиційних моделей навчання до *персоналізованих освітніх траєкторій*, що дозволяють студентам формувати індивідуальні профілі професійної підготовки (див. табл. 1).

Таблиця 1. Андрагогічні стратегії персоналізації навчання у підготовці журналістів у цифровому медіа середовищі

Андрагогічна стратегія	**Освітні практики**	**Результати для професійної підготовки журналістів**
Індивідуальні освітні траєкторії	гнучкі навчальні плани, вибіркові дисципліни, індивідуальні навчальні проєкти	формування індивідуального профілю професійних компетентностей
Проєктно-орієнтоване навчання	створення мультимедійних матеріалів, журналістські розслідування, робота у навчальних newsroom	розвиток практичних професійних навичок та міждисциплінарної взаємодії
Проблемно-орієнтоване навчання	аналіз реальних медіакейсів, розв'язання інформаційних та етичних дилем	розвиток критичного мислення та аналітичних здібностей
Рефлексивне навчання	портфоліо журналістських матеріалів, рефлексивні есе, самооцінка результатів навчання	формування метакогнітивної компетентності та професійної рефлексії
Саморегульоване навчання	самостійні дослідницькі проєкти, онлайн-курси, використання цифрових освітніх ресурсів	розвиток здатності до навчання протягом життя
Міждисциплінарне навчання	інтеграція курсів з аналізу даних, цифрових медіа, інформаційних технологій	формування цифрових та технологічних компетентностей журналіста

Примітка. Таблицю сформовано на основі сучасних досліджень у галузі освіти дорослих та журналістської освіти ((Лук'янова та ін., 2025, Knowles et al., 2015; Jarvis, 2018; Pavlik, 2024; Babacan et al., 2025; Reyes-De-Cózar et al., 2022).

Персоналізація навчання реалізується через декілька ключових механізмів. По-перше, важливим інструментом є *гнучка структура освітніх програм*, що поєднує базові

дисципліни журналістики з вибірковими курсами у сферах мультимедійної журналістики, журналістики даних, цифрової аналітики та медіатехнологій. По-друге, важливу роль відіграє *міждисциплінарний характер сучасної журналістської освіти,* що передбачає інтеграцію знань з галузей інформаційних технологій, комунікаційних досліджень, соціології та аналізу даних. По-третє, значну роль у персоналізації навчання відіграють *андрагогічні стратегії навчання,* зокрема проєктно-орієнтоване навчання, проблемно-орієнтовані освітні практики, рефлексивні освітні технології, розвиток навичок саморегульованого навчання.

Такі підходи сприяють формуванню здатності студентів до *самостійного конструювання професійних компетентностей* та адаптації до швидких змін медіаіндустрії.

Крім того, персоналізація навчання підтримує розвиток *метакогнітивної компетентності,* яка включає здатність до самоаналізу професійної діяльності, рефлексії власних навчальних стратегій та безперервного професійного розвитку.

Висновки. Таким чином, сучасна журналістська освіта дедалі більше орієнтується на *андрагогічні моделі навчання,* що передбачають активну участь здобувачів освіти у формуванні власних освітніх траєкторій.

Персоналізація навчання стає важливим інструментом модернізації журналістської освіти, оскільки дозволяє поєднувати фундаментальну професійну підготовку з розвитком індивідуальних освітніх інтересів та професійних компетентностей.

Застосування андрагогічних підходів сприяє формуванню здатності майбутніх журналістів до *самостійного навчання, адаптації до технологічних змін та безперервного професійного розвитку* в умовах цифрового медіасередовища.

Література

Лук'янова, Л., Котун, К., & Годлевська, К. (2025). Ставлення студентів і викладачів до використання штучного інтелекту в закладах вищої освіти: проблеми та перспективи. *Information Technologies and Learning Tools*, 110(6), 182–204. https://doi.org/10.33407/itlt.v110i6.6163

Babacan, H., Arık, E., Bilişli, Y., Akgün, H., & Özkara, Y. (2025). Artificial Intelligence and Journalism Education in Higher Education: Digital transformation in undergraduate and graduate curricula in Türkiye. Journalism and Media, 6(2), 52. https://doi.org/10.3390/journalmedia6020052

Jarvis, P. (2018). *Learning to be a person in society* (pp. 15–28). https://doi.org/10.4324/9781315147277-2

Knowles, M., Holton, E., & Swanson, R. (2015). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Routledge.

Pavlik, J.V. (2024). Professional Competencies for Journalism in the Fourth Industrial Revolution. In: *Sixto-García, J., Quian, A., Rodríguez-Vázquez, AI., Silva-Rodríguez, A., Soengas-Pérez, X. (eds) Journalism, Digital Media and the Fourth Industrial Revolution.* Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-63153-5_19

Reyes-De-Cózar, S., Pérez-Escolar, M., & Navazo-Ostúa, P. (2022). Digital Competencies for new Journalistic Work in Media Outlets: A Systematic review. Media and Communication, 10(1), 27–42. https://doi.org/10.17645/mac.v10i1.4439

Никифоров С. В.,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України

https://orcid.org/0009-0006-2467-9670

СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ФАХІВЦІВ АДМІНІСТРАТИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

У сучасних умовах професійної діяльності фахівців адміністративного менеджменту проблема лідерства набуває особливої актуальності. Ефективне управління сьогодні вимагає не лише володіння адміністративними технологіями, а й здатності надихати, об'єднувати, спрямовувати колектив до спільної мети, підтримувати психологічно здоровий клімат у професійному середовищі. Саме тому лідерські якості адміністративного менеджера доцільно розглядати як інтегральне психологічне утворення, що поєднує професійні, комунікативні, моральні, рефлексивні та духовно-особистісні характеристики (Northouse, 2021; Yukl, 2013).

У психології управління лідерство розглядається як здатність особистості впливати на інших людей, організовувати спільну діяльність, приймати відповідальні рішення та забезпечувати досягнення значущих результатів (Карамушка, 2015). Для фахівців адміністративного

менеджменту лідерство є не додатковою рисою, а важливою умовою професійної успішності, оскільки вони часто виступають посередниками між стратегічними цілями організації та реальними управлінськими процесами.

Структура лідерських якостей фахівців адміністративного менеджменту має багатокомпонентний характер. Її доцільно розглядати як єдність мотиваційно-ціннісного, когнітивного, емоційно-вольового, комунікативно-організаційного, рефлексивного та духовно-особистісного компонентів. Мотиваційно-ціннісний компонент відображає спрямованість особистості керівника, його ставлення до влади, людей і професійної відповідальності. Справжній лідер орієнтований не лише на формальний результат, а й на розвиток команди, підтримку людської гідності, справедливості та конструктивної взаємодії (Бех, 2012).

Когнітивний компонент охоплює знання про сутність управління, особливості міжособистісної взаємодії, закономірності групової динаміки, мотивації, конфлікту та прийняття рішень. Адміністративний менеджер має не лише володіти нормативно-організаційною інформацією, а й розуміти психологічні механізми поведінки людей. Це дає змогу адекватно оцінювати ситуацію, прогнозувати наслідки управлінських дій та обирати конструктивні способи організації спільної діяльності.

Емоційно-вольовий компонент виявляється в емоційній стійкості, витримці, самовладанні, рішучості, наполегливості та здатності брати на себе відповідальність у складних обставинах. Фахівець адміністративного менеджменту часто працює в умовах дефіциту часу, багатозадачності, високої відповідальності та міжособистісного напруження. За таких умов особливого значення набуває здатність зберігати внутрішню рівновагу, контролювати власний емоційний стан і підтримувати інших.

Комунікативно-організаційний компонент охоплює вміння будувати продуктивні професійні стосунки, переконувати, координувати дії інших, делегувати повноваження, стимулювати ініціативу, розв’язувати конфлікти та об’єднувати людей навколо спільної мети. Для адміністративного менеджера важливо не просто комунікувати, а створювати атмосферу довіри, відкритості та співучасті. Саме у сфері міжособистісної взаємодії лідерські якості проявляються найбільш виразно.

Рефлексивний компонент передбачає здатність до самоаналізу, осмислення власних дій, оцінювання стилю взаємодії з людьми, визнання помилок і корекції поведінки. У сучасній управлінській діяльності рефлексія є умовою професійного розвитку, зростання управлінської культури та попередження професійної деформації.

Водночас аналіз структури лідерських якостей буде неповним без виокремлення духовно-особистісного компонента. Саме він становить внутрішній стрижень лідерства та визначає його моральну якість. Духовна складова пов'язана із совістю, чесністю, відповідальністю, справедливістю, повагою до людської гідності, здатністю до служіння, милосердям, емпатією, внутрішньою цілісністю та вірністю моральним принципам. Якщо інші компоненти забезпечують ефективність лідера, то духовно-особистісний компонент визначає гуманістичний характер цієї ефективності (Савчин, 2010).

У концепції духовного лідерства наголошується, що управлінський вплив має ґрунтуватися не лише на формальному статусі, а й на баченні, надії/вірі, альтруїстичній любові та ціннісній узгодженості (Fry, 2003). Для фахівця адміністративного менеджменту це означає, що лідерські якості мають проявлятися не тільки в умінні організовувати роботу, а й у здатності діяти морально відповідально, підтримувати довіру та орієнтувати професійну діяльність на спільне благо.

Духовна складова має особливе значення через те, що адміністративно-управлінська діяльність пов'язана з владними повноваженнями, впливом на людей, розподілом ресурсів і прийняттям важливих рішень. У таких умовах керівник може стикатися зі спокусою формального ставлення до працівників, жорсткого адміністрування або домінування інструментального підходу. Саме духовно-моральні якості запобігають перетворенню керівника на функціонера, для якого люди є лише засобом досягнення результату.

Духовна складова лідерських якостей тісно пов'язана з феноменом харизматичного лідерства. Проте харизма у психологічному сенсі не повинна зводитися лише до зовнішньої привабливості, упевненості чи сили впливу. Справжня харизма народжується з внутрішньої цілісності особистості, її моральної зрілості, глибини переконань і здатності надихати власним

прикладом. Тому духовність керівника виявляється не в деклараціях, а в щоденній професійній поведінці: у повазі до інших, відповідальному ставленні до обов'язків, чесності в складних обставинах і готовності служити спільному благу.

Духовно-особистісний компонент не протиставляється професійній компетентності, а надає їй вищого смислу. У поєднанні з інтелектуальною, емоційною, комунікативною та організаційною зрілістю він формує тип лідера, здатного не лише ефективно управляти, а й створювати умови для розвитку людей, морально здорового професійного середовища та довготривалого конструктивного функціонування організації.

Отже, структура лідерських якостей фахівців адміністративного менеджменту є цілісною системою, в якій взаємодіють мотиваційно-ціннісний, когнітивний, емоційно-вольовий, комунікативно-організаційний, рефлексивний і духовно-особистісний компоненти. Духовна складова виконує інтегративну та смислотворчу функцію, оскільки задає моральний вектор професійного лідерства. Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення психологічних умов і практичних програм розвитку лідерських якостей фахівців адміністративного менеджменту з урахуванням духовно-особистісного потенціалу їхньої професійної діяльності.

Література

Бех, І. Д. (2012). *Особистість у просторі духовного розвитку*: навчальний посібник. Академвидав.

Карамушка, Л. М. (Ред.). (2015). *Психологія управління:* навчальний посібник. Міленіум.

Савчин, М. В. (2010). *Духовний потенціал людини*: монографія. Місто НВ.

Fry, L. W. (2003). *Toward a theory of spiritual leadership.* The Leadership Quarterly, 14(6), 693–727. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2003.09.001

Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and Practice* (9th ed.). Thousand Oaks: Sage.

Yukl, G. (2013). *Leadership in Organizations* (8th ed.). Harlow: Pearson.

Орловська О.В.,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри
іншомовної освіти і міжкультурної комунікації
Хмельницького національного університету
https://orcid.org/0000-0003-0477-1163

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ

Сучасний етап розвитку освіти характеризується активним впровадженням цифрових технологій у всі сфери навчального процесу. Цифрова трансформація змінює не лише інструменти навчання, а й саму парадигму освіти, орієнтуючи її на формування компетентностей, необхідних для ефективної діяльності в інформаційному суспільстві. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема підготовки майбутніх учителів англійської мови, які мають не лише володіти високим рівнем мовної компетенції, але й бути здатними інтегрувати цифрові технології у професійну діяльність.

Проблема цифровізації освіти та модернізації професійної підготовки педагогів перебуває в центрі уваги сучасних науковців. Досліджуються питання впровадження змішаного навчання, використання інформаційно-комунікаційних технологій, розвитку цифрової компетентності майбутніх учителів. Окремі наукові праці присвячені використанню інноваційних методів викладання іноземних мов у цифровому середовищі. Водночас потребують подальшого осмислення комплексні підходи до інтеграції цифрових технологій у систему підготовки вчителів англійської мови.

Цифрова трансформація освіти є системним процесом, що охоплює не лише впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, але й глибинну зміну освітньої парадигми, орієнтованої на формування компетентностей XXI століття. У цьому контексті підготовка майбутніх учителів англійської мови потребує інтеграції мовної, педагогічної та цифрової складових професійної компетентності.

Сучасні дослідження засвідчують, що цифрове освітнє середовище створює умови для індивідуалізації навчання, розвитку автономності студентів та розширення доступу до автентичних ресурсів. Використання мультимедійного контенту, онлайн-платформ та інтерактивних сервісів дозволяє формувати іншомовну комунікативну компетентність у максимально наближених до реальних умовах міжкультурної комунікації (Биков, 2019).

Одним із ключових інноваційних підходів є змішане навчання (blended learning), яке передбачає поєднання традиційного аудиторного навчання з онлайн-форматами. Дослідники підкреслюють, що така модель сприяє підвищенню ефективності навчального процесу, забезпечує гнучкість і адаптивність навчання, а також сприяє розвитку навичок самостійної роботи студентів. Використання систем управління навчанням (LMS) дозволяє оптимізувати організацію освітнього процесу та здійснювати моніторинг навчальних досягнень (Bates, 2019).

Ефективним інструментом модернізації підготовки майбутніх учителів є модель перевернутого класу (flipped classroom), яка змінює традиційну логіку навчання. Як зазначають науковці, перенесення теоретичного матеріалу в онлайн-середовище дозволяє зосередити аудиторний час на практичній діяльності, розвитку критичного мислення та комунікативних навичок. Це особливо важливо для підготовки вчителів англійської мови, де ключову роль відіграє практика мовлення (Bates, 2019).

Значний потенціал у формуванні професійної компетентності має проєктно-орієнтоване навчання (project-based learning). Воно сприяє інтеграції знань і навичок, розвитку креативності, критичного мислення та здатності до співпраці. Використання цифрових інструментів у процесі виконання проєктів (створення мультимедійних продуктів, освітніх блогів, відеоконтенту) забезпечує формування як мовної, так і цифрової компетентності (Richards & Rodgers, 2014).

У сучасному освітньому просторі активно розвивається мобільне навчання (mobile learning), яке забезпечує безперервність і доступність освіти. Дослідження показують, що використання мобільних технологій підвищує мотивацію студентів і сприяє ефективнішому засвоєнню навчального матеріалу. Мобільні додатки дозволяють інтегрувати навчання у повсякденну діяльність, що є важливим чинником формування стійких мовних навичок (Овчарук, 2022).

Не менш важливим є впровадження гейміфікації, яка розглядається як ефективний засіб підвищення мотивації та залученості студентів до навчального процесу. Використання ігрових елементів (балів, рівнів, рейтингів) сприяє активізації пізнавальної діяльності та створенню позитивного емоційного середовища (Richards & Rodgers, 2014).

Окремого значення набуває інтеграція технологій штучного інтелекту в освітній процес. Сучасні дослідження свідчать, що адаптивні системи навчання, інтелектуальні чат-боти та автоматизовані системи оцінювання дозволяють персоналізувати навчання та підвищити його ефективність. Використання таких технологій сприяє створенню індивідуальних освітніх траєкторій і забезпечує оперативний зворотний зв’язок.

Усі зазначені підходи спрямовані на формування цифрової компетентності майбутнього вчителя, яка включає здатність ефективно використовувати цифрові технології, створювати навчальний контент, критично оцінювати інформацію та дотримуватися принципів цифрової етики. Важливим є також розвиток медіаграмотності та інформаційної культури, що дозволяє майбутнім педагогам орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі.

У процесі цифровізації освіти змінюється і роль викладача, який трансформується з транслятора знань у фасилітатора навчального процесу. Його завдання полягає у створенні умов для активної пізнавальної діяльності студентів, підтримці їхньої мотивації та розвитку самостійності. Це вимагає високого рівня професійної підготовки, гнучкості та готовності до постійного самовдосконалення.

Водночас цифрова трансформація освіти супроводжується низкою викликів, серед яких – недостатній рівень цифрової компетентності учасників освітнього процесу, обмежений доступ до технічних ресурсів, а також необхідність оновлення освітніх програм і методичного забезпечення. Крім того, існує ризик формального використання цифрових технологій без урахування їхньої педагогічної доцільності (Овчарук, 2022).

Ефективна підготовка майбутніх учителів англійської мови в умовах цифрової трансформації освіти передбачає комплексне поєднання інноваційних підходів, спрямованих на розвиток професійної, мовної та цифрової компетентностей. Такий підхід забезпечує формування конкурентоспроможного фахівця, здатного ефективно здійснювати педагогічну діяльність у сучасному цифровому середовищі.

Таким чином, інноваційні підходи до підготовки майбутніх учителів англійської мови є необхідною умовою ефективної реалізації освітнього процесу в умовах цифрової трансформації. Їхнє впровадження сприяє формуванню професійної компетентності, розвитку цифрової грамотності та підвищенню якості освіти загалом. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою нових моделей підготовки педагогів із урахуванням сучасних цифрових тенденцій.

Література

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

Овчарук, О. В. (2022). Особливості використання інструменту самооцінювання цифрової компетентності вчителя. *Цифрова компетентність сучасного вчителя Нової української школи: 2022. Безпечне середовище для учнів та вчителів: виклики та практичні рішення: зб. матеріалів всеукр. наук.-практ. семінару (м. Київ, 3 березня 2022 р.)* (с. 80–83). Інститут цифровізації освіти НАПН України.

Bates, A. W. (Tony). (2019). Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning. 2nd ed. Vancouver: BCcampus.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). Approaches and Methods in Language Teaching. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press.

Осадча Л.В.
спеціаліст вищої категорії, викладач Київського професійно-педагогічного фахового коледжу імені Антона Макаренка
https://orcid.org/0009-0002-3109-9966

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ

Підготовка педагогічних кадрів, у тому числі і вихователя дошкільного закладу освіти, в першу чергу повинна відповідати вимогам сучасності, адже це перша освітня ланка, від якої залежить рівень освіченості і вихованості майбутнього покоління. На цьому акцентують увагу, розглядаючи проблеми удосконалення змісту підготовки фахівців дошкільної освіти в умовах неперервної освіти, різних аспектів фахового становлення майбутнього вихователя Л. В. Артемова, Г. В. Бєлєнька, А. М. Богуш, З. Н. Борисова, Е. С. Вільчковський, Н. В. Гавриш, Н. М. Голота, Л. П. Завгородня, Н. Ф. Денисенко, Є. Є. Карпова, О. Г. Кучерявий, І. О. Луценко, Н. В. Лисенко, М. А. Машовець, Г. О. Підкурганна, Т. І. Поніманська, Г. В. Сухорукова та інші. Проте підготовка майбутніх вихователів до логіко-математичного розвитку в умовах різновікової групи в цих дослідженнях не розглядалася.

Заклади дошкільної освіти поетапно проводять роботу за Базовою програмою розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі», схваленою колегією Міністерства освіти і науки України. Зазначена програма істотно відрізняється від попередніх; її змістове наповнення спрямоване на гармонійний та різнобічний розвиток дитини дошкільного віку, формуван ня його особистості, створення в умовах дошкільного закладу освіти розвивального життєвого простору.

У згаданому документі визначено і логіко-математичну компетентність, яка передбачає наявність у дітей таких умінь: здійснювати серіацію за величиною, масою, об'ємом, розташуванням у просторі, перебігом подій у часі; класифікувати геометричні фігури, предмети та їхні сукупності за якісними ознаками та чисельністю; вимірювати кількість, довжину, ширину, висоту, об'єм, масу, час; здійснювати найпростіші усні обчислення, розв'язувати арифметичні та логічні задачі;

виявляти інтерес до логіко-математичної діяльності; праг нути знаходити свої шляхи розв'язання завдань; уміти розмірковувати; довільно, у потрібний момент, відтворювати знання тощо (Аксюнова, Аніщук, Артемова, та ін., 2019, с. 82).

Одним із найменш розроблених аспектів є вивчення своєрідності розвитку дитини, що виховується у різновіковій групі дошкільного закладу освіти і, зокрема, дослідження логіко-математичного розвитку дітей різновікового об'єднання. Сьогодні, коли освіта є однією з пріоритетних цінностей життя, зростає значущість педагогічної діяльності. У зв'язку з цим, з одного боку збільшується потреба у становленні професійно підготовлених педагогічних кадрів, а з другого – акцент робиться на використання потенційних можливостей логіко-математичного розвитку кожної дитини, формування індивідуально-творчих здібностей дітей різновікової групи. Це передбачає «диференціацію освітнього процесу відповідно до індивідуальних задатків, нахилів, здібностей, інтересів кожного вихованця» (Кізенко, Васьківська, Бондар, та ін., 2012, с. 16).

Важливим показником професійної підготовки студентів до логіко математичного розвитку дітей є система професійно-педагогічних умінь, якими повинні володіти майбутні вихователі дошкільної освіти. Тому вивчення методики поєднується з педагогічною практикою студентів (показовою, пробною) в ЗДО, де вони набувають професійних умінь, застосування отриманих знань в роботі з дітьми з логіко-математичного розвитку, спостерігаючи за роботою досвідчених вихователів. Аналізують умови, створені в дошкільному закладі та вдома для ефективного формування у дітей логіко-математичних умінь. Творчо планують роботу в повсякденному житті і на заняттях, організовують і проводять тематичний день «Цікава математика» в різновікових групах дошкільних закладів освіти

Здобувачів освіти залучають до виконання творчих завдань:

1. Виписати логічні завдання на складання геометричних фігур з математичних паличок (на перетворення однієї фігури в іншу, на перетво рення фігур з паличок, провести їх з дітьми);

2. Ознайомитись із змістом логіко-математичних ігор, виготовити зразки наочного матеріалу для них;

3. Скласти ребуси, кросворди, чайнворди на тему «Загадкова математика»;

4. Виготовити різні види лабіринтів для однієї з вікових груп;

5. Підібрати арифметичні задачі з логічним навантаженням. Поміркуйте разом з дітьми. Розв'яжіть задачі;

6. Обговорити ситуацію. Поміркуйте, які з відповідей завжди неправильні. Чому?;

7. Підібрати віршовані логічні завдання з математичним змістом.

Здобувачі освіти зі спеціальності А2 «Дошкільна освіта» поглиблено вивчають наукові дослідження, вклад зарубіжних і вітчизняних педагогів у розвиток теорії методики формування елементарних математичних уявлень. Особливу увагу приділяють проблемам діагностування логіко-математичного розвитку дошкільників. Практично ознайомлюються із різними методиками.

Професійна підготовка в галузі дошкільної освіти і виховання повинна бути спрямована на забезпечення уміння кваліфіковано реалізувати ним складові Базового компонента дошкільної освіти, що охоплює сфери життєдіяльності дитини: «Природа», «Культура», «Люди», «Я сам». Отже, для успішного засвоєння дошкільниками математичних операцій і понять необхідними має бути сформована професійно-педагогічна готовність вихователя здійснювати особистісно-орієнтований підхід до дітей, знання індивідуальних особливостей кожної дитини у певний період її розвитку; адаптація програми до можливостей вихованців (але не нижче базового рівня); наявність дидактичного матеріалу, що дає змогу реалізовувати індивідуалізувати пізнавальні завдання; організація освітньо-виховного процесу на діагностичній основі різних рівнів складності; застосування варіантних технологій навчання; урізноманітнення форм навчальної діяльності; залучення батьків до роботи з дітьми.

Отже, вважаємо, що найбільш значущою метою при створенні та реалізації системи ступеневої освіти є забезпечення реальних можливостей для включення майбутніх вихователів ЗДО до творчої професійної діяльності, формування у кожного індивіда здатності до гнучких змін відповідно до зміни соціальних і культурних орієнтацій суспільства. Саме тому найбільша увага повинна приділятися розвитку таких якостей

особистості, як професіоналізм, творчість, сучасний стиль мислення, рівень культури, інтелектуальний і моральний розвиток майбутніх педагогів дошкільної освіти. Проте залишаються невивченими питання формування логіко математичного розвитку дітей в умовах різновікової групи на заняттях та в повсякденній роботі, що є перспективою для подальшого розгляду проблеми.

Література

Кізенко, В. І., Васьківська, Г. О., Бондар, С. П., та ін. (2012). *Дидактичні засади диференціації навчання в основній школі:* монографія (В. І.Кізенко, ред.). Педагогічна думка.

Аксюнова, О. П., Аніщук, А. В., Артемова, О. І., та ін. (2019). *Я у світі: Програма розвитку дитини від народження до шести років.* МЦФЕР Україна. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/40066/1/A%20_Goncharenko_JUS_%20KUBG.pdf

Павлик Н. В.

доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу психології праці ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
https://orcid.org/0000-0002-5828-606X

Купальний В. Ю.

молодший науковий співробітник, відділу психології праці ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
https://orcid.org/0009-0007-9782-0257

СИСТЕМА ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ, СПРЯМОВАНОГО НА ГАРМОНІЗАЦІЮ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ПЕДАГОГА

Психологічний супровід професійної діяльності педагога є однією з форм психологічної реабілітації педагогічних працівників в період війни і повоєнного відновлення. Створення засобів психологічного супроводу педагогічних працівників зумовлене необхідністю надання їм психологічної допомоги у вирішенні психологічних проблем в процесі адаптації до умов глобальних світових змін.

Метою психологічного супроводу є створення психологічних умов, що сприяють гармонізації психологічного здоров'я

педагогічних працівників, оптимізації їх духовно-особистісного та професійного розвитку.

Одним із механізмів оптимізації професійно-особистісного розвитку педагога є допомога вчителям через організацію психологічної служби школи.

Зазначена мета супроводу може бути досягнена шляхом виконання таких ***завдань:***

1. організація духовно-психологічної просвіти педагогічних працівників;
2. створення умов для духовно-морального і психологічного оздоровлення (актуалізація духовного потенціалу особистості, розширення моральної самосвідомості, розвиток гармонійних якостей, опанування корисними психологічними навичками);
3. підтримка вчителів у вирішенні професійних та життєвих психологічних проблем в процесі адаптації до нових умов життя.

Методами психологічного супроводу виступають: психологічна діагностика, психологічна просвіта, психологічні тренінги; консультування, спецкурси.

Нами було розроблено систему психологічного супроводу педагогічного персоналу, яка має наступні напрями: ***екологічний*** (психологічно-оздоровчий)***, соціально-політичний, творчо-діяльнісний, базово-психологічний*** (психолого-адаптаційний)***, світоглядно-культуральний та духовний*** (духовно-розвивальний)**.**

Модель системи духовно-психологічного супроводу педагогічних працівників представлено у вигляді схеми (рис. 1). Структура психологічного супроводу складається з групових та індивідуальних форм. До ***групових*** форм належить духовно-психологічна просвіта, яка має три етапи (психодіагностичний, культурно-освітній та гармонійно-поведінковий). Індивідуальними формами психологічного супроводу є індивідуальне психологічне консультування.

Рис. 1. Структура психологічного супроводу професійної діяльності педагогічних працівників в умовах війни та повоєнного відновлення України

Розглянемо ***етапи*** психологічної просвіти.

1. Психодіагностичний етап має на меті вивчення психологічних проблем та психологічних якостей педагогів: особливостей характеру, психологічного здоров'я, адаптованості, мотивації, здібностей, інтересів. Процес психодіагностики проводиться анонімно й сприяє розвитку у вчителів самоусвідомлення та рефлексії. На зазначеному етапі можуть застосовуватися як форми групової психодіагностики, так й індивідуального психологічного консультування. Надання педагогам інформації стосовно результатів психодіагностики допомагає їх краще розуміти свої психологічні проблеми та ресурсні можливості щодо їх розв'язання.

2. Метою *культурно-освітнього* етапу є підвищення рівня психологічної просвіти педагогічних працівників: вчителів, практичних психологів, адміністрації закладів освіти. Психологічними засобами тут виступають лекції, семінари, міні-конференції, круглі столи, тематичні засідання кафедр, майстер-класи, масові свята, тематичні фестивалі, творчі конкурси, рольові ігри, диспути, просмотр фільмів з наступним їх обговоренням.

3. Метою *гармонійно-поведінкового* етапу є допомога педагогам у набутті досвіду гармонійної поведінки шляхом застосування індивідуального психологічного консультування та інноваційного *спецкурсу* «Гармонізація психологічного здоров'я особистості», що поєднує лекції та психотренінг.

Пропонуємо орієнтовний перелік та зміст масових заходів як форм психологічного супроводу у відповідності до визначених напрямів. Масові заходи можна проводити в позанавчальний час у великій аудиторії (актовій залі, холі).

1. Екологічний (психологічно-оздоровчий) напрям.

1.1. Тематичні ***художні фотовиставки «Гармонія Всесвіту»*** пропонується організовувати у холах закладів освіти 2-3 рази на рік.

На виставках презентуються авторські фото або живопис викладачів, які надихають звертати увагу на красу й гармонію оточуючого світу. Тематикою виставок можуть бути: «Пори року», «Гармонія природи», «Наше місто», «Глобальні

світові події», «Гармонія кохання», «Гармонія Всесвіту» тощо. За бажанням авторів можна влаштовувати індивідуальні виставки й проводити їх урочисту презентацію.

1.2. Круглі столи: «Гармонія Духа, людини й природи, сила Життя»; «Чиста екологія – результат дбайливого ставлення до природи».

Метою заходів є створення атмосфери загальної єдності Духа, людини й природи. Пропонуємо організувати круглий стіл таким чином. Визначити серед вчителів одного модератора й 3-4 спікерів, які мають підготувати доповіді на 10-12 хвилин. На початку зустрічі надається вітальне слово керівникові закладу (директору, завідуючому кафедри), а потім спікерам. Після кожної доповіді модератор організовує обговорення представленої доповіді й підбиває висновок. Наприкінці модератор підсумовує результати круглого столу.

***2.* Соціально-політичний напрям.**

2.1. Диспути, обговорення питань щодо ставлення педагога до політичного устрою, соціальних питань.

Диспути та обговорення зазначених питань доцільно проводити під час педагогічних нарад, засідань кафедр. Задля цього можна запросити спеціально підготовленого психолога з соціально-політичної психології, або дати завдання педагогу підготувати інформацію, що стосується злободенних соціально-політичних питань. Після доповіді модератор організовує обговорення цього питання. Під час обговорення модератор уважно слідкує за тим, щоб кожний член колективу не підпадав під психологічний пресинг інших членів колективу, адже кожна людина має право на голос. Важливо, щоб під час обговорення учасники диспуту обов'язково дійшли конструктивних висновків, виробили конструктивні стратегії життя в нових соціально-політичних умовах.

2.2. Лекції, семінари з проблем соціальної адаптації до світових змін в умовах війни.

Для проведення заходів можна або запрошувати спеціалістів, або проводити захід «власним педагогічним ресурсом» шляхом надання вчителям завдання підготувати міні-лекцію з проблемних питань. Після представленої міні-

лекції модератор організовує обговорення цього питання й підбиває підсумки.

3. **Творчо-діяльнісний напрям.**

3.1. «Свято гармонії та емоційного позитиву» – масовий захід для педагогів, полягає в організації презентацій музичних, художніх, дизайнерських, флористичних тощо творів, що надихають на позитив. Мета заходу – створення атмосфери краси, гармонії, піднесеного настрою. Організацію заходу пропонується проводити у великій аудиторії (актовій залі, холі) у вигляді містерії або концерту на фоні художньої виставки.

Підготовка до свята відбувається за алгоритмом: вчителі розбиваються на підгрупи, заздалегідь готуються до презентації певного твору і в день свята по черзі презентують «свій» твір (картину, вокальний спів, інструментальну або флористичну композицію тощо). Модератор супроводжує коментарями все, що відбувається (оголошує твір, що презентується, надає слово педагогам, звертає увагу слухачів на важливі моменти та художню значущість того чи іншого твору). Це не конкурс, тому переможців тут немає.

3.2. Конкурс педагогічної, гуманітарної, технічної, кулінарної творчості полягає у презентації педагогами результатів власної творчості (інноваційних винаходів, художньо-естетичних творів або улюблених літературних чи власних творів).

До свята також можна залучати учнів, студентів. З числа педагогів створюється журі, яке оцінює творчі інновації й відзначає переможців. Презентація творчих проектів має оцінюватись за критеріями:

1) ***моральний аспект*** творчого продукту – наскільки ця інновація сприяє конструктивному розвитку особистості або людства в цілому, чи не спричинить її нерозумне використання шкоду людям, тваринам, природі;

2) ***практичний*** (для технічних) ***або естетичний*** (для гуманітарних творів) ***ефект*** – наскільки інновація має корисність або естетичну цінність;

3) ***оригінальність*** – наскільки творчий продукт є новим і оригінальним.

***4.* Базово-психологічний напрям.**

4.1. Тематичні засідання кафедр (педагогічних нарад), лекції, конференції з проблем гармонізації психологічного здоров'я.

Педагог має усвідомити власну відповідальність не тільки за передачу знань, а й за психологічне здоров'я та гармонійність особистісного розвитку дітей та юнацтва. Пропонована тематика для засідань кафедр: «Психологічне здоров'я педагога», «Гармонізація психологічного здоров'я – нагальна проблема сьогодення».

Організація конференціїй є більш масштабним заходом на 3-4 години. На ці заходи доцільно запршувати психологів, лікарів та інших спеціалістів. Підготовку доповідей для виступу здійснює або запрошений фахівець, практичний психолог, або педагог. Орієнтовний перелік тем доповідей: «Психічне й психологічне здоров'я», «Інтелект, почуття, воля – інструменти психологічного здоров'я», «Егоцентризм – основа розвитку дисгармоній психологічного здоров'я», «Шляхи гармонізації психологічного здоров'я особистості». Після представленої доповіді модератор організовує обговорення й підбиває підсумки. Ці заходи також можна доповнювати психологічними вправами, що сприяють гармонізації психологічного здоров'я людини.

4.2. Практичні семінари, майстер-класи «Психологічна самодопомога в стресових ситуаціях». *Для* проведення зазначених практикоорієнтованих заходів доцільно запршувати психологів, лікарів та інших спеціалістів. Пропонуємо організовувати семінари та майстер-класи у позанавчальний час у невеликих групах (по 10-15 осіб). Орієнтовний перелік тем: «Профілактика емоційного вигорання під час війни», «Методи психологічної самодопомоги в ситуаціях стресу», «Розвиток емоційної резиль'єнтності вчителя», «Розвиток рефлексії та позитивного мислення».

5. Світоглядно-культуральний напрям.

5.1. «Свято моральності» (презентація моральних чеснот і форм їх реалізації у творах мистецтва) – полягає у презентації моральних чеснот. Мета заходу: усвідомлення моральних чеснот, набуття навичок саморефлексії та корекції власних вад шляхом перетворення їх у моральні чесноти.

Підготовка до свята відбувається за алгоритмом: педагоги розбиваються на підгрупи (можна доповнювати підгрупи учнями та студентами), учасники заздалегідь готуються до презентації певної моральної чесноти і по черзі презентують свої «морально-творчі здобутки». Презентація може проходити за допомогою наочних засобів (стендів, плакатів), підготовлених рольових інсценувань, імпровізацій тощо.

Орієнтовний перелік моральних чеснот: чесність, доброзичливість, совісність, відповідальність, милосердя, доброта, смиренність, здатність прощати тощо.

Презентацію підгрупами моральних чеснот пропонуємо здійснювати за алгоритмом:

- назва – визначення моральної чесноти; її сутність (у чому вона полягає);
- яким порокам протистоїть та чи інша чеснота;
- форми її реалізації у житті (через які вчинки актуалізується); навести життєві приклади, коли доводилось спостерігати моральні якості;
- навести приклади творів української культури, які демонструють моральну чесноту.

У межах «Свята моральності» можна провести ***дискусії*** на теми: «Прийняття, прощення, любов – основа гармонійного ставлення до людей», «Чи варто йти проти власної совісті заради досягнення мети». Обговорення стимулює розвиток духовно-моральної самосвідомості.

5.2. Фестиваль міжкультурної співпраці.

Мета заходу: усвідомлення сенсу міжкультурної співпраці, ознайомлення з особливостями національних традицій різних культур.

Підготовка до свята відбувається за алгоритмом: за тиждень до заходу педагоги розбиваються на підгрупи, отримують завдання ознайомитися з національними особливостями певної

культури й підготувати доповідь-презентацію (до 10 хв.) щодо проявів національної культури та можливостей міжкультурної співпраці. Пропонуємо наступний перелік національних культур: українська, грузинська, італійська, французька, німецька, китайська, японська, латиноамериканська, африканська. У день фестивалю підгрупи по черзі презентують свої «творчі здобутки» за алгоритмом:

- назва національної культури; час її виникнення;
- спрямованість культури (які принципи пропагує, у яких формах проявляє себе);
- навести приклади, як проявляється поведінка представників зазначеної культури;
- навести приклади розвитку міжкультурної співпраці.

Модератор фестивалю супроводжує коментарями все, що відбувається, підсумовує основні принципи міжкультурної співпраці.

6. Духовний (духовно-розвивальний) напрям.

6.1. «Свято духовної єдності» – полягає в презентації музичних, художніх, літературних тощо творів, що несуть в собі меседжі духовності, єдності, толерантності, доброти, прийняття.

Підготовка до свята відбувається за алгоритмом: вчителі розбиваються на підгрупи, заздалегідь готуються до презентації певного месенджу. В день свята підгрупи по черзі презентують «свій» месендж (слоган, пісню, літературну композицію тощо).

Пропонуємо для застосування наступні позитивні меседжі:

Ми ніколи не отримаємо те, що хочемо, доки не будемо вдячні за те, що маємо. Дякуйте Богові за те, що у вас є, і Він дасть вам те, чого вам не вистачає.

Бог дав тобі обличчя, але тобі обирати його вираз.

Дружба подібна до книги: спалити її можна за секунди, але написати її займе роки.

Чим мудріша людина, тим менше вона страждає від самотності.

Птах, що сидить на дереві, ніколи не боїться, що гілка зламається, бо він довіряє не гілці, а своїм власним крилам. Вір у себе!

Модератор свята супроводжує коментарями все, що відбувається, підсумовує основні принципи та ідеї представлених меседжів.

6.2. Фестиваль духовно-релігійної мудрості (презентація духовних творів, просмотр фільмів духовного змісту з їх обговоренням).

Сучасна світська освіта майже не приділяє уваги формуванню духовно-релігійного світогляду особистості. Між тим, ситуація полірелігійності, що склалася у світі, вимагає певного духовно-релігійного самовизначення.

Мета заходу: усвідомлення духовного змісту релігійної мудрості, ознайомлення з особливостями духовно-релігійних традицій різних культур.

Підготовка до свята відбувається за алгоритмом: за тиждень до заходу педагоги розбиваються на підгрупи (можна доповнювати підгрупи учнями та студентами) й отримують завдання ознайомитися з певним світовим духовним твором і підготувати доповідь-презентацію щодо певних аспектів духовно-релігійної мудрості, які найбільш вразили (визначити основні духовні цінності й смисли зазначеного твору). Пропонуємо наступний перелік духовно-релігійних творів: «Притчі Соломона», «Екклезіаст» (книги Старого заповіту), Евангельські притчі, Нагорна проповідь Христа (книги Нового заповіту), «Житія святих», суфістська мудрість, Басні Езопа, «Притчі».

У день фестивалю підгрупи по черзі презентують свої «творчі здобутки»:

- назва – духовно-релігійного твору; коли і в якій культурі був написаний твір;
- духовно-філософська сутність твору (на досягнення яких благ спрямована, які принципи й цінності пропагує, основні висновки автора);
- навести приклади, коли доводилось спостерігати прояви мудрості у житті;
- які висновки Ви зробили для себе;

Модератор фестивалю супроводжує коментарями все, що відбувається й підсумовує духовно-моральні принципи і пов’язані з ними психологічні закономірності.

Просмотр художніх *фільмів* духовно-морального змісту можна організувати у самому навчальному закладі (за допомогою відео), або також дати завдання заздалегідь переглянути певний фільм («Острів» (реж. П. Лунгин), «Іншого шляху немає» (реж. В. Любецький), «Космос Андрія Гойко» (реж. В. Любецький), «Притчи» (реж. В. Любецький). На обговорення виносяться наступні питання: розгляд моральних колізій («Чи варто йти проти власної совісті заради досягнення мети», «Чи виправдовує себе неправда в благо», «Чим загрожує сучасним юнакам та дівчатам рання втрата цнотливості» тощо).

Апробація системи психологічного супроводу відбувалася на базі закладу дошкільної освіти № 816 м. Києва «Лілея». З педагогічним складом було проведено серію психологічних тренінгів, круглих столів, конференцій та фестивалів, спрямованих на гармонізацію психологічного здоров'я педагогічного колективу навчального закладу. Значна увага приділялася творчому самовираженню педагогів. Під час занять вони презентували власні емоційні послання, поетичні твори, притчі, вистави та імпровізації, що стали проявом людяності, внутрішньої сили та колективної підтримки як важливого ресурсу для розвитку педагогічної стійкості, позитивного мікроклімату та взаємодії в команді. Психологічна атмосфера під час масових заходів була дуже позитивною, творчою. Доповіді, обговорення, роздуми, цікаві інтерактивні психологічні вправи, рольові ігри спонукали вчителів до усвідомлення й гармонізації свого психічного стану і взаємин.

Література

Павлик, Н. В. (2022). *Розвивальна програма для дорослих: «Гармонізація психологічного здоров'я особистості»:* практичний посібник. ФОП Паливода А.В. http://ipood.com.ua/data/NDR/nonNDR_publications/2022_posibnyk_Pavlyk.pdf

Павлик, Н. В. (2023). *Гармонізація психологічного здоров'я педагога Нової української школи:* монографія. ФОП Паливода А.В. https://lib.iitta.gov.ua/732213/1/Монографія%20пс.здор.24.10.22.pdf

Павлик, Н. В. (2025). Гармонізація психологічного здоров'я педагогічних працівників в умовах війни та повоєнного відновлення України : практичний посібник. Інтерсервіс. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747934/1/Посібник%20Пс.%20зд.%20в%20пер.%20світ.%20змін.pdf

Павловська М. Я.
спеціаліст вищої категорії, викладач – методист
Київського професійно-педагогічного фахового
коледжу імені Антона Макаренка
https://orcid.org/0009-0003-2632-5807

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГОПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

Сучасні освітні реформи в Україні визначають нові орієнтири для професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання. Вони передбачають переосмислення ролі педагога, який має бути не лише носієм знань, а й фасилітатором освітнього процесу, наставником та організатором діяльності учнів. Тут особливого значення набуває формування здатності майбутніх педагогів професійного навчання визначенню ролі психологічних чинників у формуванні професійної готовності педагога, а також педагогічних принципів, що забезпечують ефективність освітнього процесу, а також виявити сучасні тенденції та інноваційні підходи (цифровізація освіти, STEM- та STEAM-освіта, компетентнісний підхід), які впливають на зміст і структуру підготовки майбутніх педагогів професійного навчання. Це дозволяє окреслити шляхи вдосконалення освітніх программ, психологічної служби та методичної роботи у закладах вищої та фаховоїпередвищої освіти, спрямованих на формування інноваційного, компетентного та соціально відповідального педагога (Іванова, 2019).

Наше дослідження ґрунтується на психолого-педагогічних концепціях професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання, що розглядають інтеграцію психологічних знань про розвиток особистості та психолого-педагогічних принципів організації навчання. В основу покладено ідеї компетентнісного підходу, який визначає формування ключових професійних компетентностей як головний результат освітнього процесу. Формування професійної ідентичності майбутнього педагога професійного навчання є одним із ключових завдань психологічної підготовки.

Воно передбачає усвідомлення студентом власної ролі в освітньому процесі, прийняття цінностей педагогічної професії та розвиток мотивації до постійного самовдосконалення (Кокун, 2012). Професійна ідентичність включає не лише знання й уміння, а й систему переконань, установок та особистісних якостей, що визначають ставлення педагога до учнів, колег та суспільства загалом. Важливим чинником є формування внутрішньої готовності до виконання педагогічних функцій, що забезпечує стабільність і цілісність професійного розвитку (Кокун, ред., 2018).

Сучасні дослідження підкреслюють, що професійна ідентичність педагога професійного навчання формується у процесі інтеграції теоретичних знань, практичного досвіду та рефлексії власної діяльності. Важливу роль відіграє педагогічна практика, яка дозволяє студентам зіставити свої очікування з реальними умовами роботи в ПТЗО, а також розвинути навички саморегуляції та критичного мислення. Крім того, професійна ідентичність зміцнюється завдяки участі у проєктній діяльності, наукових дослідженнях та інноваційних освітніх програмах, що сприяють усвідомленню себе як активного учасника освітніх змін. Таким чином, формування професійної ідентичності є процесом, що поєднує психологічні, педагогічні та соціальні аспекти розвитку педагога професійного навчання.

Емоційна компетентність майбутнього педагога професійного навчання є важливою складовою його професійної готовності. Вона включає здатність усвідомлювати власні емоції, регулювати їх та адекватно реагувати на емоційні стани здобувачів освіти. Учитель, який володіє високим рівнем емоційної компетентності, здатний створювати позитивний психологічний клімат в групі, підтримувати мотивацію студентів та сприяти їхньому особистісному розвитку (Бондаренко, 2018). Це особливо актуально в умовах воєнного стану, де освітній процес часто супроводжується стресовими ситуаціями, високими вимогами та необхідністю швидкої адаптації до змін. Формування емоційної компетентності відбувається через інтеграцію психологічних знань, практичних навичок та рефлексії власної діяльності. Важливу роль відіграють тренінги з розвитку емоційного інтелекту, педагогічна практика, а також

використання методів саморегуляції та комунікативних вправ (Радчук, & Андрійчук, 2013). Емоційна компетентність дозволяє майбутньому педагогу професійного навчання ефективно взаємодіяти з учнями, колегами та батьками, запобігати конфліктам і сприяти гармонійному розвитку особистості здобувачів освіти. Таким чином, вона стає одним із ключових чинників успішної професійної діяльності педагога у XXI ст.

Вивчення психології ґрунтується на розумінні того, як здобувачі освіти сприймають, обробляють та запам'ятовують інформацію. Знання когнітивних процесів – уваги, пам'яті, мислення та мотивації – дозволяє педагогу професійного навчання вибудовувати освітній процес так, щоб він відповідав природним механізмам засвоєння знань. Наприклад, використання прийомів активного повторення, асоціацій чи візуалізації допомагає закріпити матеріал у довготривалій пам'яті, а врахування індивідуальних стилів навчання сприяє більшій ефективності засвоєння.

Отже, вивчення психології професійно-педагогічній підготовці майбутніх педагогів професійного навчання відіграють ключову роль, адже саме вони визначають психолого-педагогічні, методичні, мотиваційно-ціннісні орієнтири, підходи та інструменти, що забезпечують ефективність освітнього процесу. Психолого-педагогічні засади професійної підготовки педагога професійного навчання формують цілісну систему, яка поєднує знання про когнітивні та емоційні процеси учнів із сучасними педагогічними підходами.

Література

Бондаренко, О. (2018). *Педагогічні технології у підготовці вчителя технологій.* Освіта.

Іванова, Т. (2019). *STEAM в освіті: методичні підходи та практики.* Освітній центр.

Кокун, О.М. (2012). *Психологія професійного становлення сучасного фахівця:* монографія. ДП "Інформ.-аналіт. агенство".

Кокун, О.М. (ред.). (2018). *Психофізіологічне забезпечення готовності студентів до педагогічної діяльності:* монографія. Педагогічна думка.

Радчук, Г.К., & Андрійчук, І.П. (2013). Підготовка особистості майбутнього практичного психолога. *Практична психологія та соціальна робота*, 4, 18-20.

Палига Л. І.,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету «Клінічна психологія» Південноукраїнського
національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського,
інженер-технолог «ОНАХТ», м. Одеса, Україна

ПСИХОСОМАТИЧНІ ХВОРОБИ: ПОПЕРЕДЖЕННЯ АРТЕРІАЛЬНОЇ ГІПЕРТЕНЗІЇ У ПЕДАГОГІВ

Психосоматичні захворювання – група хворобливих станів, що з'являються у результаті взаємодії психічних і фізіологічних факторів. Являють собою психічні розлади, що проявляються на фізіологічному рівні, фізіологічні розлади, які проявляються на психічному рівні, або фізіологічні патології, що розвиваються під впливом психогенних факторів (Трубник, & Окунь, 2023). До психосоматичних захворювань відносяться захворювання внутрішніх органів і систем організму, які виникають внаслідок впливу психічних та емоційних факторів.

Займаючись у сфері «людина-людина», педагоги завжди стикаються з високим рівнем психологічного навантаження. Вони не лише надають знання, а й виступають наставниками, організаторами та підтримкою для учнів. У сучасних умовах, особливо в періоди кризи, ці вимоги посилюються, а зростання стресу може призводити до фізичних і психічних реакцій. Однією з таких реакцій є артеріальна гіпертензія. Артеріальна гіпертензія — це хронічний патологічний стан, який характеризується підвищеним артеріальним тиском, який спричиняє додаткове навантаження на серце та судини, суттєво підвищуючи ризик розвитку ускладнень: інфаркту міокарда, інсульту, ниркової чи серцевої недостатності, погіршення зору та інше.

Артеріальну гіпертензію зазвичай діагностують, коли показник артеріального тиску перевищує 130/80 мм рт.ст. впродовж тривалого часу за різних умов.

Хронічний стрес, викликаний психоемоційними переживаннями, є одним із основних факторів зниження працездатності людини. Найбільш помітний вплив він спричиняє саме на соціально активну частину населення, яка є одночасно і найбільш працездатною. Хронічний стрес може провокувати тривале підвищення тиску навіть без дії зовнішніх стресорів

внаслідок розбалансування систем організму, що зазвичай компенсують вплив стресу.

Часта дія стресорних подразників зумовлює тривале підвищення активності симпатичної нервової системи й може спричинити гіперінсулінемію з її негативними наслідками (підвищення частоти серцевих скорочень, затримка ниркової екскреції натрію та води, порушення клітинного транспорту електролітів, розвиток гіпертрофії судин і метаболічного синдрому). Під час стресової реакції відбувається викид адренокортикотропного гормону кортизолу, внаслідок чого організм стає чутливим до кухонної солі. Стрес скорочує ниркову екскрецію натрію, а психоемоційні навантаження разом із сольовим чинником взаємно посилюють одне одного, призводячи до підвищення артеріального тиску.

Фактори, що впливають на артеріальний тиск через стрес, включають синдром «білого халата», артеріальну гіпертензію «на робочому місці» та емоційний стрес. Останній фактор в Україні можна сміливо віднести сьогодні до основного, адже війна та пов'язані з нею безпекові, економічні та соціальні виклики діють на кожного українця. Важливо, що всі ці фактори можуть накладатися, посилюючи ефект від дії стресорів на організм і рівень артеріального тиску (Саржевський, & Хломіцький, 2019).

Артеріальна гіпертензія належать до так званих «хвороб цивілізації». Від неї страждає близько 25% дорослого населення світу. Гіпертонічна хвороба є найбільш поширеним захворюванням серед патології серцево-судинної системи в Україні (майже 12 млн. осіб, хворих, що становить в межах 30% дорослого населення) і посідає перше місце в структурі непрацездатності, інвалідності та смертності населення. Емоційні розлади у вигляді підвищеної тривожності або депресії виявляються у 47% пацієнтів із гіпертонічною хворобою та погіршують їх соматичний стан. Численні дослідження засвідчують, що нормалізація їх психічного статусу дозволяє швидше досягти терапевтичного ефекту при коливаннях артеріального тиску, а різні психічні фактори беруть участь не тільки у виникненні цієї хвороби, але й наступному її прогресуванні (Мешко, 2012).

Дослідниця Г.М. Мешко виокремлює низку чинників, що впливають на професійне здоров'я або нездоров'я педагогів.

Серед них виділяють індивідуально-психологічні фактори (спосіб життя, генетика, вік, стать, сімейний стан, рівень освіти, задоволеність базових потреб), особистісні характеристики (риси особистості, рівень амбіцій, нейротизм, тривожність, тип мислення, самооцінка, соціальні навички, ціннісні орієнтири, стиль життя, рівень професійної компетентності та творчий потенціал); емоційні (стан емоційної сфери та особливості психоемоційних переживань); а також соціально-психологічні (сфера спілкування, психологічний клімат у колективі, рівень соціальної підтримки) та організаційно-педагогічні (навчальне навантаження, умови праці, режим роботи та відпочинку, тривалість робочого дня, наявність здоров'язберігаючого середовища в закладі освіти) (Мешко, 2012).

Профілактика артеріальної гіпертензії досить значуща, адже велика кількість хворих не підозрюють у себе недугу, яка часто може мати безсимптомний перебіг (саме тому артеріальну гіпертензію ще називають «тихою вбивцею»).

З огляду на те, що існує прямий зв'язок між рівнем стресу та ризиком розвитку артеріальної гіпертензії, не можна нехтувати найпростішими рекомендаціями, які дозволять контролювати стан здоров'я та знизити ризики розвитку серйозних ускладнень, а саме:

- нормалізувати психоемоційний стан та спосіб життя – за можливості необхідно обмежити стресовий фактор (виїхати з зони бойових дій, шукати більш комфортні умови життя, уникати зайвих емоцій на роботі та вдома);
- забезпечити здорове харчування – правильна дієта з обмеженим вживанням солі та достатнім рівнем усіх необхідних організму мікроелементів та вітамінів;
- вкрай важливо забезпечити достатній рівень гідратації організму шляхом дотримання питного режиму;
- відпочивати та висипатися – організм повинен мати змогу відновлювати сили, це також зможе покращити психоемоційний стан та зменшити вплив стресу;
- відмовитися від куріння та алкоголю;
- бути фізично активними;
- контролювати масу тіла.

Вкрай важливим для успішного лікування чи профілактики артеріальної гіпертензії є постійний моніторинг рівня

артеріального тиску у різний час доби, в різних умовах, ведення щоденника вимірювань артеріального тиску.

Враховуючи, що стресовий фактор є первинним при виникненні артеріальної гіпертензії також рекомендується застосування седативних засобів, які призначаються сімейним лікарем.

Література

Трубник, І. В., & Окунь, Т. В. (2023). Здоров'я викладачів закладів вищої освіти в умовах воєнного стану. *In Future Healthcare: Innovations, Advances and Progress: Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Internet Conference, June 15-16, 2023. FOP Marenichenko VV, Dnipro, Ukraine,* (p. 148). http://www.wayscience.com/wp-content/uploads/2023/06/Conference-Proceedings-June-15-16-2023.pdf#page=148; https://www.facebook.com/ifolc

Саржевський, С, & Хломіцький, М. (2019). Непсихотичні розлади у хворих на артеріальну гіпертензію. *PMGP* [інтернет]. https://uk.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/158

Мешко, Г. М. (2012). *Підготовка майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я:* монографія. ТНПУ ім. В. Гнатюка.

Панчук О.П.,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізики Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

https://orcid.org/: 0000-0002-7215-192X

РОЛЬ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Сучасний етап розвитку освіти характеризується активним впровадженням інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес. Цифровізація суспільства зумовлює необхідність формування в здобувачів освіти нових компетентностей, що дозволяють ефективно працювати з інформацією, використовувати цифрові інструменти для навчання та професійної діяльності.

У контексті реформування освіти та впровадження компетентнісного підходу особливого значення набуває використання цифрових освітніх технологій як засобу підвищення якості навчання. Сучасні цифрові ресурси сприяють індивідуалізації освітнього процесу, розширюють можливості для

інтерактивної взаємодії між учителем і учнями та створюють умови для активної пізнавальної діяльності.

Таким чином, дослідження ролі цифрових освітніх технологій у формуванні компетентностей здобувачів освіти є актуальним і потребує подальшого наукового обґрунтування.

Проблеми використання цифрових технологій у освіті досліджували багато українських і зарубіжних учених.

Українські дослідники В. Биков, О. Спірін, Н. Морзе, М. Жалдак (Биков, 2019; Биков, Спірін, & Пінчук, 2020; Жалдак, 2010) розглядають цифровізацію освіти як важливий напрям модернізації освітнього середовища та підкреслюють необхідність формування інформаційно-цифрової компетентності учнів і педагогів. У їхніх роботах обґрунтовано значення використання електронних освітніх ресурсів, онлайн-платформ і дистанційних технологій у навчанні .

Зарубіжні науковці Дж. Хетті, М. Пренскі, Р. Майєр досліджували вплив цифрових технологій на ефективність навчання, підкреслюючи роль мультимедійних ресурсів, інтерактивного контенту та персоналізованого навчання у розвитку пізнавальної активності здобувачів освіти.

Аналіз наукових праць показує, що цифрові освітні технології створюють нові можливості для розвитку ключових компетентностей, однак їх ефективність залежить від педагогічно обґрунтованого використання та рівня цифрової підготовки педагогів.

Цифрові освітні технології – це сукупність методів, засобів і програмних інструментів, які використовуються для організації та підтримки навчального процесу за допомогою цифрових ресурсів.

До основних видів цифрових освітніх технологій належать:

- електронні освітні ресурси;
- онлайн-платформи для навчання;
- мультимедійні навчальні матеріали;
- інтерактивні симуляції та віртуальні лабораторії;
- системи дистанційного та змішаного навчання.

Використання таких технологій дозволяє підвищити наочність навчального матеріалу, активізувати пізнавальну діяльність здобувачів освіти і створити умови для індивідуалізації навчання.

Цифрові технології відіграють важливу роль у формуванні ключових компетентностей, визначених сучасними освітніми стандартами.

Використання електронних ресурсів і онлайн-платформ сприяє формуванню навичок пошуку, аналізу та критичного оцінювання інформації.

Цифрові інструменти (онлайн-конференції, форуми, спільні документи) забезпечують ефективну взаємодію між здобувачами освіти та вчителями.

Інтерактивні завдання, цифрові симуляції та навчальні ігри стимулюють аналіз, порівняння та узагальнення інформації.

Використання мультимедійних програм, презентацій і цифрових лабораторій дозволяє учням створювати власні проєкти та моделі.

Використання цифрових освітніх технологій має низку переваг: підвищення мотивації до навчання; індивідуалізація освітнього процесу; розвиток дослідницьких та аналітичних навичок; можливість дистанційного та змішаного навчання; розширення доступу до освітніх ресурсів.

Незважаючи на значні можливості, впровадження цифрових технологій у навчальний процес пов’язане з певними труднощами: недостатній рівень цифрової компетентності педагогів; обмежене технічне забезпечення навчальних закладів; ризик перевантаження учнів інформацією; необхідність розробки якісних цифрових освітніх ресурсів.

Тому ефективне використання цифрових технологій потребує методичної підготовки вчителів та створення сучасного цифрового освітнього середовища.

Отже підсумовуючи можемо зробити наступні висновки.

1. Цифрові освітні технології є важливим інструментом модернізації освітнього процесу та формування ключових компетентностей здобувачів освіти.

2. Використання цифрових ресурсів сприяє розвитку інформаційно-цифрової компетентності, критичного мислення, творчих здібностей і навичок самостійної роботи.

3. Ефективність цифрових технологій у навчанні залежить від педагогічно обґрунтованого підходу до їх використання та рівня підготовки педагогів.

4. Подальші дослідження повинні бути спрямовані на розробку методичних моделей інтеграції цифрових технологій у навчальний процес та підготовку педагогів до роботи у цифровому освітньому середовищі.

Література

Биков, В. Ю. (2019). Роль Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України в цифровізації освіти і науки України. *Цифрова трансформація освіти і науки: теорія і практика*: збірник наукових праць (В. Ю. Биков, А. В. Яцишин, ред.), 5–29.

Биков, В. Ю., Спірін, О. М., & Пінчук, О. П. (2020). Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*, 2, 27–29.

Жалдак, М. І. (2010). Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання – становлення і розвиток. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*, 9, 3–9.

Панчук С.О.,

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
http://orcid.org/009-0004-2930-1904

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАСОБАМИ ТЕСТОВИХ МЕТОДИК В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

У сучасних умовах модернізації освіти та переходу до компетентнісної парадигми навчання особливої ваги набуває формування мовної та комунікативної компетентності здобувачів освіти. Важливою складовою цієї компетентності є граматична компетентність, яка передбачає володіння системою граматичних знань, умінням правильно використовувати мовні структури та застосовувати їх у різних комунікативних ситуаціях. Саме граматична компетентність забезпечує правильність, точність і логічність мовлення, а також сприяє розвитку мовної особистості. Актуальність проблеми посилюється тим, що в освітньому процесі нерідко спостерігаються труднощі у засвоєнні граматичного матеріалу, недостатній рівень сформованості граматичних навичок та умінь, а також зниження пізнавальної активності здобувачів освіти під час

традиційного вивчення граматики. Тому постає потреба у використанні ефективних методів і технологій навчання, які сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності, підвищенню мотивації та об'єктивному контролю рівня засвоєння знань.

Відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, мовна компетентність охоплює лексичний і граматичний компоненти як базові складові компоненти іншомовного спілкування (Council of Europe, 2020).

Одним із перспективних засобів підвищення ефективності навчання є тестові методики, що дають змогу здійснювати систематичний контроль знань, виявляти рівень сформованості граматичних умінь, забезпечувати зворотний зв'язок між вчителем і здобувачами освіти та стимулювати їхню самостійну навчальну діяльність. Використання тестових завдань у процесі навчання граматики сприяє не лише перевірці результатів навчання, а й виступає важливим інструментом формування граматичної компетентності, оскільки активізує мислення, увагу та аналітичні вміння здобувачів освіти.

Дослідники підкреслюють, що засвоєння лексичного запасу та граматичних структур відбувається у тісному взаємозв'язку і становить єдиний процес, який забезпечує як структурну впорядкованість мовлення, так і його змістову насиченість (Войналович & Покідова 2020). Граматична компетентність є фундаментальними складовими мовної компетентності, що визначає рівень розвитку комунікативних умінь здобувачів освіти.

Граматична компетентність охоплює знання морфологічних і синтаксичних структур мови, а також уміння доцільно застосовувати їх у мовленні. Вона сприяє логічній організації висловлювання та дотриманню мовних норм. Водночас сучасні методичні підходи до навчання іноземних мов передбачають інтеграцію граматичного матеріалу в комунікативні завдання, а не обмежуються механічним запам'ятовуванням правил (Воробець, 2020). Ефективніше засвоєння граматики відбувається через її використання у мовленнєвому контексті, що сприяє глибшому розумінню її функціонування (Thornbury, 1999).

Ефективне засвоєння лексики включає взаємодію між формою, значенням та вживанням слова, що забезпечує

стійкість мовленнєвих навичок (Nation, 2013). Такий підхід формує стійкі мовні навички, сприяє розвитку автоматизованого мовлення та підвищує рівень комунікативної спроможності.

Процес формування компетентності відбувається поетапно. На першому етапі відбувається ознайомлення здобувачів освіти з новими лексичними та граматичними одиницями із поясненням їх значення, особливостей уживання та структури. Другий етап передбачає первинне закріплення матеріалу шляхом виконання вправ репродуктивного типу. На третьому етапі здійснюється подальше тренування засвоєного мовного матеріалу в різних комунікативних ситуаціях. Завершальний етап спрямований на творче застосування лексико-граматичних одиниць у процесі спонтанного мовлення. Такий поетапний підхід забезпечує перехід від декларативних знань до процедурних умінь, що є ключовим для формування комунікативної компетентності (Richards & Rodgers, 2014).

В умовах активної цифровізації освітнього простору значно розширюються можливості використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у освітньому процесі. Інтерактивні освітні платформи, онлайн-тренажери, електронні навчальні ресурси та адаптивні освітні програми створюють сприятливі умови для індивідуалізації навчання, оскільки дають змогу враховувати рівень підготовки, темп засвоєння матеріалу та індивідуальні особливості здобувачів освіти. Використання таких цифрових інструментів дозволяє моделювати різноманітні мовні ситуації, організовувати інтерактивну взаємодію, а також здійснювати оперативний контроль і самоконтроль рівня засвоєння граматичного матеріалу. Ефективність використання електронних ресурсів значною мірою залежить від їх доцільного поєднання з традиційними педагогічними підходами та продуманою організацією освітнього процесу. У цьому контексті цифрові інструменти виступають не самодостатньою альтернативою навчання, а важливим допоміжним засобом, що підтримує реалізацію інтегрованого підходу до формування мовних компетентностей, зокрема лексичних і граматичних навичок. Такий підхід сприяє підвищенню ефективності навчання, активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти та створює умови для більш глибокого й усвідомленого засвоєння мовного матеріалу (Council of Europe, 2020), (Воробець, 2020).

Отже, граматична компетентність забезпечує правильність, логічність і нормативність мовлення, а також створює основу для ефективної мовленнєвої взаємодії в різних комунікативних ситуаціях. Її формування пов'язане не лише із засвоєнням граматичних правил, а й із розвитком уміння функціонально застосовувати мовні структури у практичному мовленні. Важливим є також використання комунікативно орієнтованих завдань, які сприяють активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти та формуванню практичних мовленнєвих умінь.

Встановлено, що важливу роль у підвищенні ефективності навчання відіграють тестові методики, які забезпечують систематичний контроль рівня сформованості граматичних знань і навичок, сприяють активізації мислення, розвитку аналітичних умінь та підвищенню мотивації до навчання. Використання тестових завдань дозволяє не лише здійснювати об'єктивне оцінювання результатів навчання, а й виступає ефективним засобом формування граматичної компетентності. Водночас сучасні цифрові технології значно розширюють можливості організації освітнього процесу, сприяють індивідуалізації навчання, створенню інтерактивного освітнього середовища та забезпечують оперативний контроль засвоєння навчального матеріалу. Проте їх ефективність значною мірою залежить від поєднання з традиційними методичними підходами та педагогічно доцільної організації навчальної діяльності.

Таким чином, формування граматичної компетентності засобами тестових методик у поєднанні з комунікативно орієнтованими завданнями та сучасними цифровими технологіями сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу, розвитку мовних умінь здобувачів освіти та формуванню їхньої комунікативної спроможності. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням і впровадженням інноваційних тестових методик та цифрових інструментів, спрямованих на вдосконалення процесу формування граматичної компетентності в освітньому середовищі.

Література

Войналович, Л.П., & Покідова, К.В. (2020). Визначення граматичної компетентності у сучасній методичній науці. *Науковий вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 2 (105), 45–50.

Воробець, А.В. (2020). Поняття «лексична компетентність» у сучасній методиці навчання іноземних мов. *Науковий вісник Чернівецького університету. Германська філологія*, 822, 24–35.
Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume.* Strasbourg : Council of Europe Publishing.
Richards, J.C. & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. 3rd ed. Cambridge : Cambridge University Press.
Nation, I.S.P. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
Thornbury, S. (1999). *How to Teach Grammar*. Harlow : Pearson Education Limited.

Панчук Н. П.,
кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
https://orcid.org/0000-0001-9090-6073

Войцеховська І. Є.,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна

КОМУНІКАТИВНІ ВЛАСТИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЯК ДЕТЕРМІНАНТИ ВНУТРІШНЬОГРУПОВИХ ВІДНОСИН У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Юнацький вік є критичним періодом соціалізації, коли формуються навички міжособистісної взаємодії, комунікативна компетентність та система соціальних цінностей. Ефективна комунікація у групі забезпечує згуртованість, взаєморозуміння, довіру та сприяє конструктивному вирішенню конфліктів. Комунікативні властивості особистості (емпатійність, відкритість, толерантність, асертивність тощо) виступають важливими чинниками формування внутрішньогрупових відносин і соціально-психологічного клімату.

У сучасних умовах цифрової комунікації та зростання соціальної ізоляції особливої ваги набуває розвиток емоційного інтелекту й навичок живого спілкування. Недостатній рівень

комунікативних умінь у юнацькому віці може призводити до дезадаптації, соціальної напруги та порушення міжособистісних зв'язків у групі. Дослідження взаємозв'язку між комунікативними властивостями особистості та якістю внутрішньогрупових стосунків має практичне значення для психологічного супроводу молоді, профілактики конфліктів і розвитку колективів.

Отже, вивчення комунікативних властивостей як детермінант внутрішньогрупових стосунків є важливим напрямом сучасної психології особистості та соціальної психології, спрямованим на підтримку гармонійного розвитку молодої людини.

Проблема адаптації студентів є однією з важливих, оскільки від успішності протікання цього процесу залежать рівень їх академічної успішності, вміння правильно розподіляти свій робочий час і час для самостійної підготовки, здатність досягати психологічної комфорту в умовах закладу вищої освіти.

У вітчизняних наукових працях висвітлені різні аспекти, де підкреслюється важливість впливу довіри на внутрішньогрупові відносини між юнаками. Зокрема, у дослідженнях Г. В. Циганенко (2012), прояв довіри є на кожному з етапів групової динаміки, який обумовлений емоційними та ціннісно-смисловими обмінами, що запускають динаміку групоутворення та групофункціонування. Окрім цього, довіра та недовіра у внутрішньогрупових стосунках є певними каталізатором зав'язків членів групи між собою, що проявляються через спілкування та інтеракції, та сприяють утворенню умов поєднання різних інтересів, забезпечуючи соціальне пізнання.

Отже, довіра є такою динамічною характеристикою внутрішньогрупових відносин, яка залежить не тільки від рівня розвитку групи, а й від сформованого нового простору довірливих стосунків. Довіра виступає конструктивною реакцією на ризик актуалізації «інакшості» людини у внутрішньогрупових стосунках. Ми вважаємо, що довіра до партнера по комунікації, яка базується на емоційному або раціональному його сприйнятті стає психологічною основою і

умовою для відвертості у внутрішньогрупових відносинах, і зрештою – взаємопізнання іншого. Таким чином, довіра у внутрішньогрупових відносинах нівелює сприйняття різності та дає почуття безпеки, надійності повсякденних відносин, створює умови для діалогу.

О. І. Кульчицька (2007) у своїх наукових працях підкреслювала важливість емоцій для взаємопорозуміння та взаємопізнання іншої людини у комунікативному просторі соціальної групи. Колектив – це не просто сума індивідів, а це особливий, єдиний цілісний організм, який живе за своїми законами. Саме взаємозв'язки, відносини й переваги дають можливість колективу придбати певну структуру, емоційний тон, особливий «дух».

Очевидним є той факт, що члени колективу перебувають у певних взаємовідносинах. Ці відносини сторонньому спостерігачеві відкриваються далеко не відразу. Іноді, потрібні спеціальні методи для того, щоб розпізнати їхню якість і значення для життя групи. Крім того, важливою особливістю групової реальності є конкуренція, яка проявляється через прагнення до міжособистісного домінування у студентській групі. Означена характеристика внутрішньогрупових стосунків за сприятливих обставин може трансформуватися у лідерство або поступово деактивується. І. Д. Бех (2003) звертає увагу на відмінності домінування від лідерства у внутрішньогрупових стосунках: так, лідерство реалізується у бажанні керувати групою, не звертаючи увагу на думки та почуття інших, а прагнення домінувати реалізується в отримуванні визнання групою, необхідністю позитивних реакцій з боку представників.

Окрім загальних характеристик домінування у внутрішньогрупових відносинах, також важливо розрізняти умови, які сприяють його прояву. Зокрема, стверджує О. М. Романчук що «…домінування досягається в боротьбі, не з недоліками інших людей, а в активному впливі на смаки і погляди інших людей, в прагненні до соціальної першості, несанкціонованому вираженні власної компетентності та правоти» (Романчук, 2008, с. 163).

Рівень групового розвитку одночасно є характеристикою сформованості міжособистісних відносин, результатом процесу формування групи. Різноманітні підходи до аналізу сформованості групи змушували дослідників розглядати її залежно від часу існування, від частоти комунікацій різних членів групи за певний період часу тощо.

Важливо підкреслити, що особливості групової реальності – адаптація, прийняття інших, емоційний комфорт, емоційна включеність, залученість у спілкування, соціальна довіра, домінування – поєднуються у досить складну систему, конкретна схема якої характеризується, з одного боку, унікальним досвідом конкретної групи, з іншого – формальними етапами розвитку групи. Таким чином, комунікативні властивості особистості, по-перше – виявляються результатом соціалізації особистості, по-друге – постають як достатньо цілісне утворення, що характеризує особистість у спілкуванні; по-третє– можуть бути діагностованими в емпіричних дослідженнях, пов'язаних з проблемами спілкування.

Література

Бех, І. Д. (2003). Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 2: *Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади.* Либідь.

Кульчицька, О.І. (2007). Почуття та емоції в розвитку особистості. *Обдарована дитина,* 1, 3-16.

Романчук, О. М. (2008). Толерантні та особистісно-смислові детермінанти професійної підготовки соціальних працівників. *Наукові студії із соціальної та політичної психології,* 20 (23), 159–169.

Циганенко, Г. В. (2012). Довіра як чинник динамічних процесів у малій групі. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*, 17. Ч. 2, 94–103.

Петренко Л. М.,
доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділом теорії і практики педагогічної освіти ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
https://orcid.org/0000-0002-7604-7273

Артюшина М. В.,
доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана
https://orcid.org/0000-0002-9605-7161

ТРАНСФОРМАЦІЯ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ВИКЛИКИ, ІННОВАЦІЙНІ ІНСТРУМЕНТИ ТА ТРАЄКТОРІЇ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ

Сучасний етап розвитку вищої освіти України характеризується глибокими трансформаційними процесами, зумовленими євроінтеграційним курсом держави, глобальною цифровізацією, утвердженням студентоцентрованої освітньої парадигми, а також соціальними викликами, пов'язаними з війною та післявоєнним відновленням країни. У цих умовах особливої актуальності набуває переосмислення ролі психолого-педагогічних дисциплін як інтегративного чинника формування професійної та особистісної готовності майбутніх фахівців і ключового ресурсу розвитку викладачів.

Євроінтеграційні процеси та реформування вищої освіти зумовлюють гармонізацію національної освітньої системи зі стандартами Європейського простору вищої освіти, упровадження європейських підходів до забезпечення якості навчання та реалізації парадигми удосконалення викладання й навчання як основи професійного розвитку науково-педагогічних працівників. Це актуалізує потребу в оновленні змісту психолого-педагогічної підготовки, його узгодженні з результатами навчання, визначеними в освітніх стандартах різних спеціальностей відповідно до вимог Національної рамки кваліфікацій, гармонізованої з аналогічною Європейською рамкою кваліфікацій.

Важливим чинником трансформації системи викладання є глобальні цифрові зміни, у контексті яких цифрова компетентність розглядається як одна з ключових професійних компетентностей викладача. Це зумовлює потребу в оновленні методик, форм і технологій викладання психолого-педагогічних дисциплін, розвитку цифрової педагогічної майстерності викладачів, поширенні практик змішаного та онлайн-навчання. Водночас результати емпіричних досліджень засвідчують, що позитивна динаміка цифрової компетентності викладачів потребує системної інституційної та методичної підтримки.

У логіці зазначених змін суттєвого значення набуває переорієнтація освітнього процесу на студентоцентроване навчання, що передбачає врахування індивідуальних освітніх потреб здобувачів, розвиток їхньої автономності, навчальної саморегуляції та відповідальності за результати навчання. Це зумовлює зміну формату взаємодії між викладачем і студентом, упровадження коучингових, фасилітаційних і тьюторських підходів у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін, що підтверджується зростанням наукового інтересу до проблематики особистісно орієнтованого навчання і викладання у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях (Петренко, & Зеліковська, 2025).

Окрему групу становлять соціальні виклики воєнного та післявоєнного періоду, які актуалізують питання психологічної стійкості суб’єктів освітнього процесу, безпеки освітнього середовища, адаптації до кризових умов професійної діяльності. За цих обставин психолого-педагогічні дисципліни набувають додаткового гуманістичного змісту, спрямованого на формування емоційної стійкості, соціальної відповідальності та готовності до конструктивної взаємодії, а особистісно орієнтоване викладання розглядається як інструмент розвитку людського капіталу та підвищення якості освіти.

Водночас система викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти функціонує в умовах низки системних викликів. Серед них провідне місце посідає кадрова криза, що проявляється у зростанні вимог до викладацької діяльності за умов надмірного навантаження, відносно низького рівня оплати праці, відтоку й старіння науково-педагогічних кадрів та посилення тенденції професійного вигорання викладачів. Це частково зумовлює орієнтацію викладачів на усталені традиційні методи викладання й ускладнює впровадження освітніх інновацій. Значним викликом є також конкуренція між освітніми програмами, яка в умовах варіативності навчальних планів і студентоорієнтованості часто призводить до скорочення кількості кредитів і годин аудиторної роботи з психолого-педагогічних дисциплін або переведення їх у вибірковий блок. Додатково загострюються проблеми, пов'язані з цифровізацією освіти: відсутністю адаптованих цифрових методик, цифровою втомою, технологічним розривом, а також викликами використання інструментів штучного інтелекту й забезпечення академічної доброчесності. Суттєвим залишається й розрив між академічною наукою та практикою освітньої діяльності, що виявляється в дефіциті сучасних україномовних підручників, адаптованих психодіагностичних методик і понятійній неузгодженості у викладанні психолого-педагогічних дисциплін.

З метою подолання окреслених викликів у межах експериментальної роботи на базі Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана здійснювалася апробація та впровадження науково-методичних розробок відділу теорії і практики педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Така взаємодія реалізовувалася через участь викладачів у наукових дослідженнях, спільних науково-методичних заходах, опитуваннях, рецензуванні наукової продукції та апробації навчально-методичного забезпечення в освітньому процесі.

Практичні результати експериментальної роботи проявилися в оновленні понятійно-категоріального апарату

навчальних дисциплін із урахуванням сучасних цифрових технологій, упровадженні сучасних цифрових інструментів і онлайн-ресурсів у викладанні психолого-педагогічних дисциплін (Артюшина, & Сокол, 2025), посиленні консультативно-методичної підтримки розвитку цифрової компетентності викладачів (Цимбалюк, & Артюшина, 2024), а також використанні сучасних науково-методичних продуктів як базового освітнього ресурсу.

Отже, трансформація викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти в умовах сучасних викликів потребує системного підходу, що поєднує оновлення змісту, форм і технологій навчання з цілеспрямованим професійним розвитком викладачів. Партнерська взаємодія наукових установ і закладів вищої освіти створює умови для впровадження інноваційних інструментів викладання, розвитку студентоцентрованої парадигми та формування стійких траєкторій професійного розвитку викладачів як ключового ресурсу забезпечення якості вищої освіти.

Література

Артюшина, М. В., & Сокол, І. А. (2025). Підготовка майбутніх педагогів професійного навчання до використання сучасних освітніх онлайн-інструментів. *Психолого-педагогічний супровід професійного розвитку суб'єктів педагогічної освіти і освіти дорослих в сучасних реаліях України: зб. тез матеріалів Звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України за 2024 рік (Київ, 17–27 квіт. 2025 р.). Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України*, 36-40. https://doi.org/10.5281/zenodo.15564419.

Петренко, Л. М., & Зеліковська, О. О. (2025). Особистісно орієнтоване викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти: стан наукової розробленості. *Професійна педагогіка*, *1*(30), 246-258. https://doi.org/10.32835/2707-3092.2025.30.246-258.

Цимбалюк, С. & Артюшина, М. (2024). Модель досконалості викладання в цифровій екосистемі університету. *Цифрова екосистема сучасного університету: адаптація й розвиток за умов турбулентності освітнього середовища: зб. матеріалів науково-методичної конференції*, 331-338. КНЕУ. https://ir.kneu.edu.ua/items/0693de67-83cf-4c2c-8705-b2615d87d4d0.

Піддячий В. М.,
кандидат педагогічних наук (PhD), старший науковий співробітник відділу андрагогіки ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
https://orcid.org/0000-0002-8596-6749

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ТА ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ

Актуальність проблеми професійного розвитку науково-педагогічних працівників зумовлена динамічними трансформаціями в освіті, зокрема, цифровізацією навчання, розширенням міжнародної академічної взаємодії та зростанням вимог до професійної компетентності. За таких умов традиційні моделі підвищення кваліфікації виявляються недостатньо ефективними. Це актуалізує розроблення нових підходів до організації професійного розвитку науково-педагогічних працівників.

Професійний розвиток розглядається як безперервний і багатовимірний процес, що передбачає не лише оновлення знань, а й системне вдосконалення професійних компетентностей. У цьому контексті особливої ваги набуває інтеграція різних форм освіти, орієнтація на саморозвиток і рефлексію, а також здатність адаптуватися до змін освітнього середовища (Скиба, 2021). Професійний розвиток науково-педагогічних працівників поєднує когнітивний, діяльнісний, ціннісно-мотиваційний і рефлексивний компоненти. Такий підхід дозволяє розглядати його не лише як процес формування компетентностей, але і як системне вдосконалення здатності до ефективної педагогічної та наукової діяльності.

У цьому досліджені на методологічному рівні професійний розвиток науково-педагогічних працівників ґрунтується на андрагогічному, компетентнісному та діяльнісному підходах, що визначають його зміст, логіку та спрямованість. Андрагогічний підхід орієнтує на автономність і самостійність дорослого здобувача освіти, врахування його професійного досвіду та практичної спрямованості навчання. Компетентнісний підхід акцентує увагу на формуванні професійних компетентностей, що

забезпечують готовність до вирішення складних освітніх і наукових завдань. Діяльнісний підхід передбачає навчання через практичну діяльність, проєктну роботу та вирішення реальних професійних кейсів.

На організаційно-технологічному рівні його реалізація передбачає поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти, використання цифрових платформ і онлайн-інструментів, а також залучення до міжнародної освітньої та наукової діяльності. Суттєвий вплив на професійний розвиток науково-педагогічних працівників здійснює цифровізація освітнього середовища. Це зумовлює трансформацію традиційних підходів до навчання і викладання. Використання цифрових платформ, технологій та інструментів штучного інтелекту розширює можливості організації освітнього процесу, а також підвищує вимоги до цифрової компетентності викладача. Важливим стає не лише володіння технічними засобами, а й здатність критично оцінювати інформаційні ресурси та адаптувати їх до освітніх цілей.

У контексті безперервного професійного розвитку зростає роль неформальної та інформальної освіти. Неформальна освіта реалізується через гнучкі організовані форми навчання (онлайн-курси, вебінари, тренінги, стажування), тоді як інформальна пов'язана із самоосвітньою діяльністю, професійною комунікацією та обміном досвідом. Поєднання цих форм сприяє індивідуалізації освітніх траєкторій, розвитку автономності та оперативному реагуванню на зміни у професійному середовищі.

На основі узагальнення сучасних наукових підходів доцільно виокремити ключові напрями професійного розвитку науково-педагогічних працівників. Зокрема йдеться про розвиток цифрової компетентності, що передбачає не лише володіння освітніми платформами та онлайн-інструментами, а й їх педагогічно доцільне використання з урахуванням принципів персоналізації навчання тощо (Спірін та ін., 2024). Водночас актуалізується потреба у вдосконаленні педагогічної майстерності, що охоплює оновлення методів викладання, застосування інноваційних технологій та адаптацію навчального матеріалу до потреб здобувачів освіти (Семенова, 2024).

Важливими напрямами професійного розвитку є формування гнучких навичок, зокрема, критичного мислення,

комунікативних умінь, здатності до командної роботи та емоційного інтелекту (Піддячий, 2022). Окрему увагу слід приділити розвитку англомовної компетентності як інструменту інтеграції у міжнародний науково-освітній простір, а також дотриманню принципів академічної доброчесності, що визначають етичні засади наукової діяльності. Не менш значущою є методологічна підготовка, що забезпечує здатність до організації та реалізації наукових досліджень із дотриманням вимог до наукового апарату дослідження.

З метою підвищення ефективності професійного розвитку науково-педагогічних працівників доцільно реалізовувати узгоджену систему заходів на індивідуальному та інституційному рівнях. За результатами проведеного дослідження сформульовано такі рекомендації. На індивідуальному рівні доцільно:

- планувати власну освітню траєкторію;
- розвивати навички самоорганізації навчальної діяльності;
- здійснювати регулярну рефлексію професійного досвіду з подальшою корекцією діяльності;
- опановувати цифрові інструменти, технології штучного інтелекту та освітню аналітику;
- підвищувати рівень педагогічної майстерності;
- удосконалювати методологічну й англомовну компетентності;
- розвивати емоційний інтелект, критичне мислення та адаптивність;
- дотримуватися принципів академічної доброчесності.

На рівні закладу вищої освіти важливо:

- розробляти та впроваджувати стратегії безперервного професійного розвитку;
- забезпечувати індивідуалізацію освітніх траєкторій працівників;
- створювати умови для ефективного використання цифрових технологій;
- організовувати систематичні тренінги, вебінари та стажування;
- формувати культуру академічної доброчесності й дотримання етичних норм;
- стимулювати участь у міжнародних програмах, грантовій

діяльності та академічній мобільності;

- підтримувати професійні спільноти, наставництво та обмін досвідом у межах закладу;
- впроваджувати системи моніторингу якості викладання і механізми зворотного зв'язку;
- розвивати корпоративну культуру, орієнтовану на інновації, співпрацю та професійне зростання.

Отже, професійний розвиток науково-педагогічних працівників є системним, безперервним, цілісним і багатовимірним процесом, що відбувається в умовах трансформації освітнього середовища. Його ефективність забезпечується поєднанням сучасних методологічних підходів, інтеграцією формальної, неформальної та інформальної освіти, а також активним використанням цифрових технологій. Важливим чинником є орієнтація на індивідуальні освітні траєкторії та розвиток ключових професійних і універсальних компетентностей. Реалізація окреслених підходів і рекомендацій сприятиме підвищенню якості освітньої діяльності, розвитку інноваційного потенціалу науково-педагогічного працівника та його ефективній інтеграції у міжнародний освітньо-науковий простір.

Література

Піддячий, В. М. (2022). Розвиток гнучких навичок фахівців в умовах змін ринку праці. *Молодь і ринок*, 7 (205), 77-83. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733000/

Скиба, Ю.А. (2021). *Професійний розвиток науково-педагогічного працівника.* Юрінком Інтер.

Семенова, А. В. (2024). Ціннісно-методологічний вимір якості вищої освіти крізь призму педагогічної майстерності Івана Зязюна в умовах соціальної реальності воєнного часу. *Наукова школа академіка Івана Зязюна у працях його соратників та учнів: матеріали VIII науково-практичної конференції 23–24 травня 2024 року* (с. 34-35). НТУ «ХПІ». https://repository.kpi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/366a43ff-f867-4b51-b111-7d398ade14e3/content

Спірін, О. М., Олексюк, В. П., Василенко, Я. П., & Сіренко, О. Ю. (2024). Модель розвитку цифрової компетентності наукових та науково-педагогічних працівників. *Інформаційні технології і засоби навчання,* 6, 166-170. Т. 104. https://eprints.zu.edu.ua/42452/

Поліщук С. В.,
кандидат педагогічний наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
https://orcid.org/0000-0002-1325-0143

КОУЧИНГ ЯК ІННОВАЦІЙНА ОСВІТНЯ ТЕХНОЛОГІЯ

Актуальність використання інноваційних технологій у системі освіти зумовлена підвищенням вимог до ефективності та результативності навчального процесу. Сучасне суспільство висуває нові вимоги до освітніх технологій, що потребує переосмислення ролі педагога і трансформації самого процесу навчання.

У контексті європейської інтеграції освіти особливого значення набуває розвиток нових форм педагогічної взаємодії, орієнтованих на активізацію навчальної діяльності студентів та формування їхньої відповідальності за власний освітній результат. Це, своєю чергою, вимагає перегляду професійних компетентностей викладача вищої школи.

Одним із сучасних інноваційних підходів, що активно впроваджується у світовій освітній практиці, є коучинг. Використання коучингових технологій у навчальному процесі сприяє створенню умов для розкриття особистісного потенціалу студентів, формування їхньої здатності до саморозвитку, критичного мислення та прийняття самостійних рішень.

Одним із важливих різновидів сучасного коучингу є лайф-коучинг. Його центральним завданням виступає допомога особистості у визначенні власних життєвих цілей, пріоритетів і способів їх досягнення. У процесі такої взаємодії людина отримує змогу глибше пізнати себе, осмислити власні потреби, підвищити рівень усвідомленості та впевненості у власних силах. Лайф-коучинг не є психотерапією чи психологічною корекцією, оскільки він не зосереджується на травматичному досвіді минулого, а орієнтує людину на використання наявних ресурсів у теперішньому задля побудови бажаного майбутнього.

Сучасний темп життя нерідко ускладнює реалізацію важливих особистих планів і стратегій. Нестача часу, перевантаження інформацією, хронічна втома та емоційне

виснаження знижують здатність людини до саморегуляції й ефективного самоуправління. У такому контексті персональний коуч допомагає не лише організовувати час, а й здійснювати глибший аналіз різних сфер життя, знаходити баланс між професійною діяльністю, здоров'ям, фінансовим благополуччям та особистими взаєминами.

Особливого значення коучинг набуває в освітній сфері. Коучинг в освіті розглядається як сучасна технологія педагогічного супроводу, яка сприяє розкриттю потенціалу здобувача освіти, формуванню його внутрішньої мотивації, розвитку відповідальності та прагнення до самовдосконалення. Учень або студент у коучинговій взаємодії не є пасивним об'єктом навчання, а виступає активним суб'єктом власного освітнього розвитку. Саме завдяки цьому коучингові технології дають змогу досягати високих результатів у навчанні без надмірного зовнішнього тиску або примусу.

Переваги коучингу в освіті стосуються не лише здобувачів освіти, а й самих педагогів. Викладачі, які використовують коучинговий підхід, по-новому осмислюють освітній процес, відходять від авторитарної моделі взаємодії та орієнтуються на створення умов для вільної реалізації особистісного й інтелектуального потенціалу студентів. У такій взаємодії педагог допомагає формуванню відповідальної, самостійної, рефлексивної особистості, здатної приймати рішення і нести відповідальність за результати власної діяльності.

Варто виокремити ще такі напрями як: бізнес-коучинг, спортивний коучинг, особистісний коучинг, які сприяють не лише підвищенню самооцінки, а й покращенню якості життя загалом.

Не менш значущим є коучинг в управлінні, який дедалі частіше використовується керівниками освітніх і неосвітніх організацій. Управлінський коучинг поєднує елементи менеджменту, мотивації, комунікації, прийняття рішень та розвитку відповідальності працівників. З одного боку, він спрямований на усунення внутрішніх обмежень, розвиток ініціативності та розкриття потенціалу співробітників, а з іншого — на структуризацію взаємин у колективі, посилення партнерської взаємодії та формування культури відповідального ставлення до професійної діяльності.

Таким чином, коучинг як багатовимірне явище охоплює різні сфери людської діяльності й може бути успішно адаптований до завдань сучасної освіти. Його універсальність полягає в тому, що незалежно від конкретної сфери застосування він завжди спрямований на розкриття внутрішніх ресурсів людини, розвиток її автономії, рефлексії та здатності до досягнення значущих цілей.

Упровадження коучингового підходу в освітній процес, зокрема в навчальні заняття, позааудиторні заходи, освітні проєкти та дослідницьку діяльність, пов'язане насамперед зі зміною засад педагогічної взаємодії. Така трансформація дає змогу формувати нові професійні стандарти викладацької діяльності, зорієнтовані не лише на передачу знань, а й на розвиток особистості студента, його автономності, рефлексивності та відповідальності.

У сучасних умовах основу професійної майстерності педагога, який використовує коучинговий підхід, становлять кілька груп компетентностей.

Передусім це компетентність у сфері особистісних якостей. Другу важливу групу становить компетентність у постановці навчальних цілей і завдань. Не менш значущою є компетентність у сфері мотивації.

Важливою складовою коучингової взаємодії виступає також компетентність в організації освітнього процесу.

Коучингові інструменти можуть використовуватися для підтримки самопізнання студентів, розвитку їхньої здатності до самооцінки, постановки пріоритетів і планування власного професійного розвитку.

Окремої уваги заслуговує компетентність у сфері управління інформацією в навчально-виховному процесі. Викладач, який працює в коучинговій парадигмі, має володіти сучасними методами особистісно орієнтованого навчання, уміти добирати відповідні інструменти для досягнення освітніх результатів, зважати на ситуацію в академічній групі, міжособистісні взаємини студентів та індивідуальні освітні потреби кожного з них. Це означає, що педагог має бути гнучким, спостережливим і готовим до адаптації змісту й форм роботи відповідно до конкретного освітнього контексту.

Упровадження коучингу в систему освіти передбачає також зміну ролі викладача. Якщо в традиційній системі він часто виступав переважно носієм інформації та контролером її засвоєння, то в коучинговій моделі його роль значно розширюється. Він стає фасилітатором, партнером, наставником, організатором розвитку, який допомагає студентові самостійно визначати цілі, знаходити ресурси, аналізувати результати та будувати подальшу траєкторію навчання.

У межах коучингового підходу викладач бере на себе відповідальність за:

- підтримку студентів у проясненні їхніх освітніх і професійних цілей;
- створення ситуацій, у яких студенти досягають успіху завдяки самостійним відкриттям;
- допомогу у визначенні стратегій особистісного й професійного розвитку;
- розширення рівня відповідальності та самоконтролю здобувачів освіти.

Створення коучингового середовища в освітній організації сприяє не лише розвитку студентів, а й професійному зростанню самих педагогів. У практиці професійного розвитку педагогів доцільно використовувати техніки тайм-менеджменту, вправи на релаксацію та саморегуляцію, рольові ігри, елементи візуалізації, командної взаємодії та рефлексивного аналізу.

Усе це дає підстави стверджувати, що коучинг в освіті є не лише окремою технологією, а й цілісною філософією педагогічної взаємодії, яка відповідає сучасним вимогам до якості вищої освіти, академічної свободи, студентоцентрованості та розвитку ключових компетентностей особистості.

Отже, коучинг у сучасній освіті можна розглядати як інноваційну педагогічну технологію, що відкриває нові можливості для вдосконалення процесу навчання, розвитку особистості студента та професійного зростання викладача. Його сутність полягає не в прямому нав'язуванні готових рішень, а у створенні умов, за яких людина сама приходить до усвідомлення своїх цілей, ресурсів, можливостей і способів досягнення бажаного результату.

Ефективність коучингового підходу зумовлена тим, що він ґрунтується на повазі до особистості, довірі, партнерстві, визнанні індивідуального досвіду та потенціалу кожного учасника освітнього процесу. У такій системі навчання студент починає сприймати освіту не як зовнішній обов'язок, а як внутрішньо значущий процес саморозвитку. Водночас викладач перестає бути лише транслятором знань і перетворюється на провідника, фасилітатора, натхненника й партнера.

Коучинг дає змогу переосмислити освітню взаємодію на всіх рівнях: «викладач - студент», «викладач - викладач», «викладач - адміністрація». У цій системі особливого значення набувають самомотивація, самоконтроль, самостійність, відповідальність, здатність до рефлексії та безперервного особистісного і професійного зростання.

Таким чином, коучинг у сфері освіти є ефективним інструментом активізації внутрішніх ресурсів усіх учасників освітнього процесу. Його використання сприяє формуванню якісно нової культури педагогічної взаємодії, у якій домінують довіра, розвиток, творчість, підтримка та орієнтація на успіх. Саме тому коучинг може розглядатися як одна з перспективних технологій модернізації сучасної вищої освіти.

Література

Кузан, Г., & Гордієнко, Н. (2019). Освітній коучинг як інноваційна технологія професійної підготовки фахівців соціальної та соціально-педагогічної сфери у вищій школі. *Молодь і ринок,* 3(170), 81-85.

Губар, О. (2023). Коучинг як інноваційна технологія студентоцентрованого навчання у закладах вищої освіти. *Social Work and Education*, 10(4), 542-554. DOI: 10.25128/2520-6230.23.4.9

Єжова, О.В. (2021). Педагогічний коучинг як технологія професійного розвитку викладача вищої школи. *Вісник післядипломної освіти*, 17, 45–53.

Отич, О.М. (2019). Інноваційні педагогічні технології у вищій школі. Педагогічна думка.

Пометун, О.І. (2018). *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання.*

Сидоренко, В.В. (2014). Педагогічний коучинг як інноваційна технологія науковометодичного супроводу професійно-особистісного розвитку вчителя в системі післядипломної освіти. *Наукова скарбниця освіти Донеччини,* 3 (14), 13-19.

Постригач Н. О.,
доктор педагогічних наук, старший дослідник, старший науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
https://orcid.org/0000-0002-5433-2938)

ТЕНДЕНЦІЯ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ТУРЕЧЧИНІ

У «знаннєвому суспільстві» висуваються нові вимоги до сфери освіти, які зумовлені переважно такими процесами, що відбуваються в науці і техніці: зростанням значення науково-технічного потенціалу в загальній системі виробничих сил; вирішального впливу набувають якісні характеристики інформаційного фактора як здатність генерувати принципово нові ідеї, адекватно їх оцінювати і швидко реалізувати на внутрішньому і міжнародному рівнях; зазначені параметри значною мірою залежать від кваліфікації кадрів – учених, техніків, робітників, а отже, і від ефективності системи освіти; виникненням нових знань, нових професій, нових спеціальностей, що свідчить про інтенсивні зміни кількісних співвідношень у професійній структурі трудових ресурсів; міждисциплінарним характером більшої частини нових напрямів у науці і техніці, оскільки відкриття і винаходи відбуваються на межі наук, що свідчить про неадекватність традиційної структури вищої освіти, побудованої на предметній основі та динамізмом змін у сфері виробництва; перебудовою окремих підприємств, що потребують великих змін у професійному складі робочої сили (Андрущенко, 2020).

Відтак інтеграція в сучасному світі обумовлює й необхідність інтеграції в освітньому процесі як системного об'єднання, з'єднання, наближення навчального матеріалу окремих предметів/дисциплін в єдине ціле (Пометун, Гупан, Ремех, & Єрьова, 2024). Пометун та ін., 2024). Гіббонс (Gibbons, 1979) стверджував, що в предметно-орієнтованих програмах може здатися природним інтегрувати галузі для створення міждисциплінарних концептів. Інтегрований курикулум являє собою підхід, який засвідчує поєднання реальних життєвих ситуацій з різними дисциплінами (Aksoy, 2020). Енциклопедія

освіти визначає інтегрований підхід в освіті як такий, що веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільне об'єднання його елементів у цілісність, коли результатом можуть бути цілісні знання різних рівнів: про дійсність, про природу, з тієї чи іншої освітньої галузі, предмета, курсу, розділу, теми (Кремень, гол. ред., 2008).

Учений Кисілка (Kysilka, 1998) також стверджував, що якщо вчителі мають інтегрувати різні області змісту, то їм потрібно володіти ширшими педагогічними знаннями з інтеграції. Якщо ж впроваджується інша модель шкільного курикулуму, то систему педагогічної освіти необхідно адаптувати для задоволення потреб інтеграції (Aksoy, 2020). Враховуючи означене вище, інтегрований навчальний план стане майбутньою структурою курикулуму відповідно до Бачення Міністерства освіти та науки Туреччини до 2023 року (Turkey's Education Vision, 2023), яке пропонує нову дорожню карту для професійної та технічної освіти, що відповідає реаліям країни. Чотирма основними елементами цього документа є учні, батьки, вчителі та школи.

Як зазначає турецький науковець Б. Гюркан (Gürkan, 2021), окреме або інтегроване викладання дисципліни відображає природу та філософію знань і підхід до викладання. Інтегрований курикулум зосереджений на середовищі, потребах, проблемах та індивідуальних чи соціальних проблемах, на формуванні зв'язку з реальним світом та участі у змістовній діяльності. В інтегрованих навчальних програмах предмети поєднуються різними способами, а обмеження дисциплін пов'язані з організацією змісту. З огляду на це автором було розроблено трансдицисплінарний інтегрований курикулум, який був зреалізований завдяки співпраці вчителів із різних предметних галузей. Учителі – учасники дослідження наголошували також на труднощах у виборі практик для планування й оцінювання навчального процесу, проте, саме ці етапи розвивали їх професійно. Під час розробки програми вчителі розвивали навички подолання труднощів за допомогою техніки мозкового штурму. Було виявлено, що досвід вчителів має важливе значення для ефективного проєктування інтегрованих програм. З часом стали

очевидними розробка програми на базі школи, спільна робота та здатність задовольняти потреби різних дисциплін за допомогою спільного механізму – інтегрованого курикулуму.

Вивлено, що інтеграція змісту у професійній підготовці турецьких вчителів зміщується в бік студенто-орієнтованих, заснованих на навичках та міждисциплінарних підходів, що значною мірою залежить від ефективної реалізації «Моделі освіти Століття Туреччини» 2024 року (The Century of Türkiye Education Model, CoTEM). Вона являє собою інноваційний курикулум, що грунтується на навчанні на основі навичок та розроблена за участю багатьох стейкеголдерів (260 науковців та понад 700 вчителів), що забезпечує як наукову точність, так і актуальність для конкретної галузі. Керуючись результатами комплексного аналізу потреб, курикулум надає пріоритет оптимізованому, практичному змісту. CoTEM застосовує цілісний підхід до навчального процесу, інтегруючи такі ключові компоненти, як концептуальні та предметні компетентності, соціально-емоційне навчання, ціннісна освіта, грамотність та диференційоване навчання.

Акцент робиться на міждисциплінарній інтеграції, плануванні на рівні школи та практиці оцінювання, орієнтованій на процес та ситуацію, з метою сприяння освітньому середовищу, що базується на участі, є справедливим та орієнтованим на учня, яке поважає індивідуальні відмінності учнів. Модель заохочує розвиток учнів як всебічно розвинених особистостей через позакласну діяльність, яка наголошує на соціальній відповідальності та навчанні упродовж усього життя, тим самим покращуючи їхню здатність змістовно взаємодіяти з реальними контекстами. Станом на 2024 рік було завершено перегляд навчальних програм, узгоджених з рамкою CoTEM, для 26 окремих предметів, тоді як розробка нових навчальних програм та навчальних програм курсів за вибором триває. Серед цих оновлень – курикулум з турецької мови та літератури, який був розроблений в рамках CoTEM і структурований відповідно до компонентів, зазначених у моделі (Yiğitoğlu, Keleş, 2026).

Таким чином, тенденція інтеграції змісту професійної підготовки вчителів у Туреччині характеризується застосуванням міждисциплінарного та тематичного підходів до навчання, що пов'язують повсякденне життя з навчанням, особливо в ранньому дитинстві та початковій освіті; зосередженням на розвитку навичок та цінностей з метою формування критичного мислення та вирішення проблем в усіх предметах, а не лише для запам'ятовування змісту; акцентом на міждисциплінарній інтеграції, плануванні на рівні школи та практиці оцінювання, орієнтованій на процес та ситуацію, з метою сприяння справедливому, партисипативному та орієнтованому на учня освітньому середовищу, яке поважає індивідуальні відмінності учнів; наданням пріоритету оптимізованому, практичному змісту, керуючись результатами комплексного аналізу потреб; застосуванням цілісного підходу до навчального процесу, з інтеграцією ключових компонентів; розробкою програм на базі школи, спільною роботою учителів та їх здатністю задовольняти потреби різних дисциплін; зміщенням методологічного фокусу у бік дослідницького, емпіричного та проєктного навчання; збільшенням кількості факультативних курсів для забезпечення їх гнучкості та персоналізованого навчання тощо.

Література

Андрущенко, В. (2020). Ефективність європейського вчителя (проблема впровадження «Педагогічної Конституції Європи»). *Вища освіта України,* 3, 5–18. DOI 10.31392/NPU-VOV.202.3(78).01.

Кремень, В.Г. (гол. ред.). (2008). *Енциклопедія освіти*. Акад. пед. наук України. Юрінком Інтер.

Пометун, О. І., Гупан, Н. М., Ремех, Т. О., & Єрьова, Г. (2024). *Основи інтегрованого навчання учнів громадянської освіти та історії в 5–6 класах: методичний посібник* (О. І. Пометун, ред.) [Електронне видання]. Освіта.

Aksoy, E. (2020). *A Suggested Curriculum Integration Model With Activities to Fit the 2023 Education Vision of Turkey.* https://doi.org/10.26634/jelt.10.3.16991

Gibbons, J. A. (1979). Curriculum integration. *Curriculum Inquiry,* 9 (4), 321–332. doi: 10.1080/03626784.1979.11075614

Gürkan, B. (2021). Transdisciplinary Integrated Curriculum: An Analysis of Teacher Experiences through a Design Model within the Framework of IB-PYP. *Participatory Educational Research*, 8 (1), 176–199. http://dx.doi.org/10.17275/per.21.10.8.1

Kysilka, M. L. (1998). Understanding integrated curriculum. *Curriculum Journal,* 9 (2), 197–209. https://doi. org/10.1M080/0958517970090206

Turkey's Education Vision. (2023). Ministry of National Education. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/turkey_education_vision_2023.pdf.

Yiğitoğlu, O., & Keleş, F. (2026). Metaphorical perceptions of Turkish language and literature teachers on the renewed curriculum: The century of Türkiye Education Model. *Hacettepe University Journal of Education,* 41 (1), 174–192. https://doi.org/10.16986/hunefd.1771019

Проскуряков С. О.,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
https://orcid.org/0009-0009-0832-998X

АПРОБАЦІЯ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МЕДІАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ АДВОКАТІВ

Сучасні суспільні трансформації, ускладнення правових процесів та зростання соціальної напруги зумовлюють підвищення ролі медіації як альтернативного способу врегулювання конфліктів. У професійній діяльності адвокатів медіація постає не лише як правовий інструмент, а як складний психологічний процес, що передбачає сформованість комунікативної компетентності, емоційної стійкості, здатності до емпатії, рефлексії та управління конфліктною взаємодією.

Проблема психологічного забезпечення професійної діяльності фахівців ґрунтовно висвітлена в сучасних наукових дослідженнях. Зокрема, психологічний контекст медіації як особливого виду професійної взаємодії досліджується вітчизняними науковцями з позицій конфліктології та соціальної психології. У тому числі медіація розглядається як процес, що базується на механізмах міжособистісної комунікації, емоційної регуляції та конструктивної взаємодії сторін конфлікту (Волобуєва, 2016). Інституційні та освітні аспекти впровадження

медіації в Україні висвітлено в сучасних правових дослідженнях, де підкреслюється необхідність підготовки фахівців, здатних поєднувати правову та психологічну компетентності (Миргород-Карпова, & Мурач, 2022).

Аналіз сучасного стану розвитку медіації в Україні свідчить про поступову її інтеграцію у правову систему держави та професійну діяльність адвокатів (Кацьора, 2021). При цьому наголошується на необхідності формування спеціальних медіативних компетентностей у правників, що включають навички комунікації, управління конфліктом та емоційної саморегуляції (Озерський, 2020). Практичні аспекти участі адвоката в медіаційному процесі та особливості реалізації його професійної ролі визначено у методичних матеріалах Національної асоціації адвокатів України (Гаро, 2021), де підкреслюється важливість психологічної підготовки адвоката як медіатора або представника сторони.

Водночас аналіз наукових праць засвідчує, що питання цілеспрямованого розвитку психологічних особливостей медіації саме в контексті професійної діяльності адвокатів залишається недостатньо розробленим. Потребують уточнення структурні компоненти медіативної компетентності адвоката, психолого-педагогічні умови її формування та науково обґрунтовані програми розвитку відповідних якостей у системі безперервної професійної освіти.

Метою дослідження є апробація авторської програми розвитку психологічних особливостей медіації у професійній діяльності адвокатів.

Програма була розроблена з урахуванням компетентнісного, діяльнісного та андрагогічного підходів і передбачала розвиток таких компонентів: мотиваційно-ціннісного (усвідомлення значущості медіації); когнітивного (знання психологічних механізмів конфлікту та переговорного процесу); емоційно-регулятивного (стресостійкість, самоконтроль, розвиток емоційного інтелекту); комунікативно-поведінкового (навички активного слухання, фасилітації діалогу, управління конфліктом).

Апробація програми здійснювалася у форматі тренінгових занять із використанням інтерактивних методів: рольових ігор, кейс-аналізу, моделювання медіаційних ситуацій,

рефлексивних вправ. У дослідженні взяли участь 48 адвокатів (24 – експериментальна група, 24 – контрольна). Діагностичний інструментарій включав методики визначення рівня емпатії, комунікативних та організаторських здібностей, емоційної стійкості та стратегій поведінки в конфлікті.

Після реалізації формувальної програми в експериментальній групі відбулися суттєві позитивні зміни: частка осіб із високим рівнем зросла до 41,7%, із середнім рівнем – становила 45,8%, тоді як кількість респондентів із низьким рівнем зменшилася до 12,5%. У контрольній групі динаміка змін була несуттєвою: високий рівень – 25,0%, середній – 45,8%, низький – 29,2%.

Статистичний аналіз результатів здійснювався з використанням t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок та критерію x^2 Пірсона. Після завершення формувального етапу в експериментальній групі зафіксовано достовірне підвищення середніх показників емпатійності ($t = 2,87$; $p \leq 0,01$), зростання рівня емоційної саморегуляції ($t = 2,54$; $p \leq 0,05$) та зменшення частоти використання неконструктивних стратегій поведінки в конфлікті ($x^2 = 6,12$; $p \leq 0,05$). У контрольній групі статистично значущих змін не виявлено ($p \geq 0,05$), що підтверджує ефективність упровадженої програми.

Результати апробації засвідчили статистично підтверджену позитивну динаміку розвитку досліджуваних показників, що виявилася у зростанні рівня емпатійності, емоційної саморегуляції, конструктивності стратегій поведінки в конфлікті та професійної рефлексивності адвокатів. Встановлено підвищення усвідомлення медіації як ефективного психологічного та професійного інструменту врегулювання правових конфліктів, а також готовності до її практичного застосування у професійній діяльності.

Отже, апробація авторської програми підтвердила її ефективність, наукову обґрунтованість та практичну доцільність упровадження у систему безперервного професійного розвитку адвокатів. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розширенні експериментальної вибірки, проведенні довготривалого моніторингового супроводу результатів, удосконаленні психодіагностичного інструментарію та інтеграції

програми у формати післядипломної та неформальної освіти фахівців правничої галузі.

Література

Волобуєва, О. В. (2016). Психологічний контекст визначення медіації як явища. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Психологічні науки*, 1(3), 44–55. https://dspace.nadpsu.edu.ua/bitstream/123456789/4955/1/znpnapv_pn_2016_1_7.pdf

Гаро, Г., Зернова, А., Єременко, Г., Коваль, Р., Погоріла, С., Полищук, В., Помазановська, О., Романадзе, Л., Саєнко, М., & Ситюк, В. (2022). *Адвокат та медіація*. Фактор-Медіа. https://unba.org.ua/assets/uploads/publications/Адвокат%20та%20медіація.pdf

Миргород-Карпова, В. В., & Мурач, Д. В. (2022). Освітня медіація в Україні: проблеми та шляхи їх подолання. *Нове українське право*, 1, 137–145. https://doi.org/10.51989/NUL.2022.1.21

Кацьора, О. (2021). Проблеми та стан розвитку медіації в Україні. *Науково-теоретичний альманах Грані*, *24*(7-8), 21-25. https://doi.org/10.15421/172174

Озерський, І. В. (2020). *Актуальні проблеми медіації в юрисдикційному процесі України*. Чорноморський національний університет імені Петра Могили. https://dspace.chmnu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/353/1/Озерський%20І.%20В.%20Актуальні%20проблеми%20медіації%20у%20юрисдикційному%20процесі%20України.pdf

Радзімовська О. В.,

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник відділу психології ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України

https://orcid.org/0000-0003-0728-2090

ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ: РЕЗУЛЬТАТИ ДІАГНОСТИКИ ТА ПОШУК ШЛЯХІВ ПОДОЛАННЯ НЕГАТИВНИХ ПРОЯВІВ

Професійне вигорання залишається актуальним та сучасним напрямом в галузі досліджень «педагогічна психологія» і «психологія праці» з 70-х років ХХ століття. Вітчизняні та зарубіжні науковці та практики продовжують його вивчати цей феномен та шукати оптимальні шляхи подолання його наслідків на індивідуальному та інституційному рівнях.

Найбільш поширеною методикою з дослідження професійного вигорання є опитувальник «Діагностика професійного вигорання» (К. Маслач, С. Джексон в адаптації Н. Водоп'янової).

Опитувальник має 22 твердження, змістове наповнення яких об'єднано у шкали, а підрахунок дозволяє виявити в респондентів рівень «емоційного виснаження», «деперсоналізації» та «редукції особистих досягнень». Загалом визначено, що розподіл за шкалами та рівнями має такі особливості:

1) емоційне виснаження: низький рівень – 21,3%, середній – 42,6%, високий – 36%;

2) деперсоналізація: низький рівень – 45,3%, середній – 36,6%, високий – 20%;

3) Редукція особистих досягнень: низький рівень – 18,6%, середній – 50,6%, високий – 30,6%.

У даних тезах проаналізуємо детальніше відповіді за кожним твердженням, відповідно до шкал. Для кращого узагальнення даних, було об'єднано кілька варіантів відповідей, а саме: «рідко» та «дуже рідко», «часто» та «дуже часто» (табл.1, табл.2, табл.3).

Таблиця1

Шкала «Емоційне виснаження»		**ніколи**	**рідко, дуже рідко**	**іноді**	**часто, дуже часто**	**Завжди**
1.	Я почуваюсь емоційно виснаженим	2,7	21,7	43,2	29,8	2,7
2.	Наприкінці дня я почуваю себе як вичавлений лимон	2,7	20,3	39,2	32,4	5,4
3.	Я почуваю себе втомленим, коли прокидаюся вранці і мушу іти на роботу	9,5	40,5	25,7	21,7	2,7
4.	Я почуваю себе енергійним та емоційно піднесеним	1,4	18,9	16,2	58,1	5,4
5.	Я відчуваю пригніченість та апатію	13,5	48,7	23	13,6	1,4
6.	Я відчуваю все більше життєвих розчарувань	17,6	35,1	35,1	18,9	1,4
7.	Я відчуваю байдужість і втрату інтересу до багатьох речей, що радували мене раніше.	17,6	33,8	27	18,9	2,7
8.	Мені хочеться усамітнитися та відпочити від усього і всіх.	6,8	21,7	33,8	33,8	4,1
9.	Я почуваю себе на межі можливостей	14,9	33,8	23	24,3	4,1

Отримані результати дозволяють виявити, що, де і в чому найбільше виснажує педагогів (за результатами нашої вибірки). Третина (32,5%) почувається емоційно виснаженою часто і завжди, а 43,2% – іноді; як вичавлений лимон наприкінці робочого дня – 37,8%, а іноді – 39,3%; почувають себе втомленими вже вранці, перед роботою часто/дуже

часто/завжди 24,4%; завжди відчувають пригніченість та апатію близько 15 % педагогів, іноді – 23%; близько 1/5 вчителів завжди або часто відчувають все більше життєвих розчарувань та байдужість до речей, які їх раніше радували, а 37,9% прагнуть до усамітнення. Отримані результати ставлять акцент на необхідності удосконалення системи підтримки педагогічних працівників в процесі здійснення професійної діяльності та необхідності створення в закладах освіти ресурсних кімнат, де б вчителі могли здійснити сенсорне розвантаження, гармонізувати свій психоемоційний стан, відновитися.

При цьому вранці, 50% вчителів зранку вказують, що ніколи або рідко відчувають себе втомленими зранку перед роботою; більше половини опитаних (63,5%) почувають себе часто/дуже часто/завжди енергійними та емоційно піднесеними; при цьому приємно відзначити, що пригніченість та апатію не відчувають або відчувають рідко близько 62,2%; близько половини опитаних, не відчувають себе на межі можливості або відчувають такий стан рідко. Наявні дані можуть свідчити про наявність в цих вчителів потенціалу, ресурсу, ціннісних мотиваторів або недостатню залученість до вирішення життєвих та професійних проблем чи питань.

Таблиця 2

Шкала «Деперсоналізація»		**ніколи**	**рідко, дуже рідко**	**іноді**	**часто, дуже часто**	**завжди**
1.	Я спілкуюся з моїми учнями формально, без зайвих емоцій та намагаюся звести спілкування з ними до мінімуму.	44,6	40,5	5,4	4,1	5,4
2.	Останнім часом я став більш черствим, нечутливим у ставлення до тих, з ким працюю.	35,6	31,5	15,1	17,8	0
3.	Зазвичай люди, які мене оточують, багато вимагають від мене та маніпулюють мною. Вони швидше втомлюють ніж радують мене.	27	33,8	27	9,5	1,7
4.	Іноді мені дійсно байдуже те, що відбувається з деякими моїми учнями та колегами.	29,2	37,9	14,9	8,2	0
5.	Іноді учні і колеги перекладають на мене тягар своїх проблем та обов'язків.	24,3	29,7	312,1	14,9	0

Аналіз результатів за першим твердженням вказує, що переважна кількість вчителів віддаються своїй справі з душею, і

тільки десята частина виконує обов'язки формально та вважають, що оточуючі ними маніпулюють та багато від них вимагають, перекладають на них свої обов'язки; 17,8% підтверджують, що стали більш черствими і нечутливими, а 8,2% мають байдуже ставлення до деяких учнів та колег. Таким чином, можемо констатувати, що більшість вчителів люблять свою роботу та прагнуть її виконувати якісно. Однак, важливим питанням постає необхідність чіткого опису функціональних обов'язків і зменшення понаднормових, додаткових завдань.

Таблиця 3

Шкала «Редукція особистих досягнень»		**ніколи**	**рідко, дуже рідко**	**іноді**	**часто, дуже часто**	**завжди**
1.	Я добре розумію, що відчувають мої учні та колеги та використовую це в інтересах справи	21,9	9,6	19,2	37	12,3
2.	Я вмію знаходити правильні рішення в конфліктних ситуаціях	0	2,7	8,1	75,6	13,5
3.	Я можу позитивно впливати на продуктивність роботи моїх учнів та колег	0	4,1	21,6	67,6	6,8
4.	У мене багато планів на майбутнє, і я вірю у їх здійснення	0	5,5	14,9	50	29,7
5.	Я можу легко створити атмосферу доброзичливості та співробітництва в процесі спілкування з моїми учнями та колегами	0	2,8	5,4	71,6	20,3
6.	Легко спілкуюся з людьми незалежно від їхнього статусу й характеру	0	1,4	10,8	59,4	28,4
7.	Я багато встигаю зробити	0	6,8	21,9	63	8,2
8.	Я багато чого ще можу досягти у своєму житті	1,4	9,6	20,5	49,3	19,2

Вміння часто або завжди створювати доброзичливу атмосферу, співпрацювати в процесі професійної взаємодії (91,9%), знаходити правильні рішення в конфліктах (89,1%), позитивно впливати на продуктивність роботи учнів та колег (74,4%); наявність планів на майбутнє і віра в можливість їх здійснення (79,7%) є гарними показниками того, що в цих вчителів ознаки редукції особистих досягнень відсутні.

В той же час, близько 30% вчителів мають проблеми із розумінням відчуттів їхніх колег, а близько 10% – не вірять, що можуть досягти ще чогось у своєму житті. Це може бути ознакою

невіри в свої сили або ж може бути віковою характеристикою вчителів, які вже здобути професійної реалізації та продовжують працювати, досягнувши пенсійного віку.

Протягом останніх 50-ти років вчені шукали найбільш ефективні напрями, методи профілактики та подолання професійного вигорання в сфері професій «Людина-Людина»: освіта, медицина, менеджмент, торгівля, бо представники саме цих галузей найбільше вигорають в процесі роботи. Проблема ще й досі залишається негативно впливаючи не тільки на конкретного фахівця, а і на керівників закладів, оскільки знижує якість надання організацією відповідних освітніх послуг. Саме тому, вкотре, пропонуємо повернутися до цієї важливої теми та розглянути детальніше можливі шляхи подолання негативних проявів професійного вигорання у вчителів в рамках системного підходу та розглядати їх відповідно, на декількох рівнях, а саме: державному, інституціональному (рівень закладу освіти) та індивідуальному.

На державному рівні необхідною є політика підтримки педагогічних працівників шляхом: 1) удосконалення освітньої політики, спрямованої на збереження психічного здоров'я педагогів; 2) зменшення бюрократичного навантаження та оптимізація звітності; 3) підвищення соціального статусу вчителів та їх матеріального забезпечення; 4) розробка національних програм психологічної підтримки педагогів; 5) інтеграція теми профілактики професійного вигорання в систему підвищення кваліфікації; 6) розвиток системи психологічної служби освіти; 7) створення програм професійної стійкості педагогів.

Основними шляхами на рівні закладу освіти можуть бути: 1) формування позитивного соціально-психологічного клімату в колективі; 2) раціональний розподіл педагогічного навантаження; 3) організація психологічної підтримки педагогічних працівників (консультації, тренінги, супервізії); 4) розвиток культури взаємної підтримки та партнерства між педагогами; 5) впровадження програм розвитку психологічної культури педагогів; 6) підтримка професійного розвитку та самореалізації вчителя; 7) створення безпечного та підтримувального освітнього середовища.

На індивідуальному рівні, основні шляхи варто спрямовати на розвиток особистісних ресурсів педагога через: 1) розвиток навичок емоційної саморегуляції; 2) формування стресостійкості

та резильєнтності; 3) дотримання балансу між особистим та професійним життям; 4) опанування техніками релаксації та відновлення ресурсів; 5) розвиток рефлексії та самопізнання; 6) підвищення рівня психологічної культури особистості; 7) участь у програмах професійного та особистісного розвитку.

Співробітники відділу психології праці ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України (Радзімовська О.В.) досліджують також тему професійного вигорання та запрошують адміністрацію та педагогічних працівників долучатися до тренінгів щодо представленої теми. Заявку можна відправити на пошту відділу vppipp@ gmail.com, вказавши заклад освіти та контакт для комунікації.

Радомський І. П.,

кандидат педагогічних наук, доцент, провідний науковий співробітник відділу андрагогіки ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України

https://orcid.org/0000-0003-2452-0898

АНДРАГОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У НЕФОРМАЛЬНІЙ ТА ІНФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ: РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО РЕАЛІЗАЦІЇ

Підготовка викладачів вищих військових навчальних закладів (далі – ВВНЗ), здатних ефективно реалізовувати освітні програми у контексті воєнних викликів та сучасних інновацій вимагає створення цілісної системи неперервного навчання, що поєднує формальну, неформальну та інформальну освіту. В цьому аспекті особливого значення набуває андрагогічний підхід, який орієнтує процес професійного розвитку викладача на активну позицію дорослого суб'єкта навчання, його саморозвиток і рефлексивне осмислення власного досвіду.

Як зазначають Л. Олійник, С. Іллющенко та Ю. Грищук професійний розвиток викладачів ВВНЗ виступає стратегічним ресурсом підвищення якості системи військової освіти, адже саме рівень кваліфікації науково-педагогічних працівників (далі – НПП), умови їхньої праці та життя, загальна культура, моральні якості безпосередньо впливають на результативність

освітнього процесу та конкурентоздатність національної вищої школи (Олійник та ін., 2025, с. 164).

Особливої актуальності проблема набуває в умовах воєнного стану, оголошеного внаслідок військової агресії рф проти України,що спричинило суттєві ускладнення у сфері професійного розвитку викладачів ВВНЗ, зумовивши появу специфічних проблем і нових викликів (Вітченко, 2024, с.58). Відтак, пошук ефективних напрямків вдосконалення системи професійного розвитку науково-педагогічних працівників ВВНЗ стає нагальною потребою.

Сьогодні дослідники розглядають професійний розвиток науково-педагогічних працівників як складний, багаторівневий, пролонгований та поетапний процес, що охоплює становлення фахівця, професіонала й особистості, включає періоди професійної адаптації, набуття досвіду, формування і вдосконалення педагогічного професіоналізму, творчого самовираження і самореалізації, розвитку педагогічної майстерності (Олійник та ін., 2025, с. 166).

У контексті вищої військової школи професійний розвиток викладача доцільно визначати як цілеспрямований, безперервний процес самовдосконалення, підвищення педагогічної, фахової, комунікативної, цифрової, психологічної та лідерської компетентностей на основі поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти, спрямований на ефективне виконання освітніх, виховних і військово-професійних функцій у динамічних умовах служби та освітнього середовища.

З урахуванням зовнішніх і внутрішніх факторів, які впливають на професійний розвиток, вимог вищої освіти, науки, суспільства до якості підготовки викладачів ЗВО загалом та враховуючи особливості професійного розвитку НПП ВВНЗ визначимо орієнтири щодо їх професійного розвитку в умовах неформальної та інформальної освіти на основі андрагогічного підходу.

На відомчому рівні:

– стимулювання безперервного навчання шляхом розробки механізмів формування позитивних установок до навчання впродовж усієї військової кар'єри, що має базуватися на об'єктивізації системи професійних вимог та інтеграції результатів неформальної освіти у критерії оцінки науково-педагогічної діяльності;

– модернізація системи професійної військової освіти як гнучкої екосистеми, що адаптується до динамічних змін безпекового середовища;

– інтенсифікація співпраці з провідними вітчизняними та закордонними ЗВО, зокрема в межах партнерства з навчальними закладами держав-членів НАТО, для синхронізації освітніх стандартів;

– активізація міжнародної мобільності через розширення програм мобільності у військових закладах НАТО для впровадження європейських практик та обміну досвідом;

– військово-професійна ревіталізація через організацію регулярного стажування викладачів безпосередньо у військових частинах, що критично важливо для актуалізації знань про сучасне озброєння, тактику та інтеграцію актуального бойового досвіду в освітній процес ВВНЗ.

На рівні ВВНЗ, наукових установ:

– створення розвивального середовища через модернізацію технологічної та наукової бази ВВНЗ для забезпечення сталого розвитку викладача як самодостатньої особистості, здатної до безперервного самовдосконалення протягом усієї військової кар'єри;

– переорієнтація методичних служб з контрольної функції на сервісно-консультативну (супровід, координація та коригування індивідуальних траєкторій розвитку викладача ВВНЗ);

– впровадження кадрової політики, що поєднує матеріальні, соціальні та кар'єрні стимули для НПП, які демонструють високі результати у науковому, методичному та праксеологічному аспектах;

– запровадження гнучких траєкторій розвитку через надання кожному викладачу можливості розробки власного маршруту професійного зростання, що забезпечує баланс між військово-спеціальною, педагогічною та андрагогічною підготовкою;

– впровадження тренінгів з військового лідерства, командної роботи та «викладацьких майстерень» для розвитку андрагогічної майстерності;

– застосування активних форм роботи: *розвивальне навчання (*конструювання знань через діалог), *проблемне навчання (*розв'язання модельних психолого-педагогічних ситуацій), *алгоритмізація діяльності (*впровадження циклу «моніторинг–консиліум–рішення–аналіз»);

– розробка та запровадження інструментарію self-assessment (самооцінювання), за допомогою якого викладач може самостійно ідентифікувати дефіцит компетентностей та особисті потреби;

– персоналізований підхід до організації підвищення кваліфікації виключно на основі даних моніторингу актуального рівня розвитку НПП, що дозволяє будувати реальні, а не формальні індивідуальні плани.

На індивідуальному рівні:

– формування адекватної оцінки власних знань, якостей та можливостей, що є фундаментом для професійної самостійності та розвитку творчого потенціалу;

– активна робота над трансформацією власного внутрішнього світу, вдосконалення особистісних якостей для адаптації до вимог сучасного освітнього середовища ВВНЗ;

– опанування техніками стабілізації психологічного стану в умовах війни. Здатність надавати тьюторську та психологічну підтримку здобувачам освіти;

– самостійна розробка та реалізація маршрутів навчання, що враховують попередній досвід, стиль педагогічної діяльності та кар'єрні прагнення;

– постійне вдосконалення здатності навчатися, що дозволяє оперативно реагувати на нові виклики безпекового сектору;

– нарощування глибокої експертизи у фаховій галузі, що забезпечує наукову обґрунтованість освітнього контенту;

– опанування мистецтва педагогічного проєктування: від вибору оптимальних форм і методів навчання до розуміння групової динаміки та індивідуальних особливостей курсантів/слухачів;

– розвиток цифрової та мережевої компетентності з метою володіння сучасними платформами та сервісами: *LMS та*

*управління (*Moodle, Canvas, Google Analytics for Education), *інтерактив та гейміфікація (*Kahoot, Wordwall, Miro, Genially), *ресурси для самоосвіти* з використання потенціалу відкритих платформ (Prometheus, EdEra, Coursera, World TESOL Academy) та співпраця з ІТ-сектором (Softserve, Genesis) для розвитку загальних та військово-професійних компетентностей;

– забезпечення рефлексії через систематичне виявлення власних досягнень і професійних дефіцитів, що дозволяє коригувати подальший план розвитку на основі сильних сторін особистості.

Література

Олійник, Л., Іллющенко, С., & Грищук, Ю. (2025). Педагогічні умови професійного розвитку науково-педагогічних працівників вищих військових навчальних закладів у процесі підвищення кваліфікації. *Військова освіта : збірник наукових праць*, 1 (51), 164–180. https://doi.org/10.33099/2617-1783/2025-51/164-180

Вітченко, А. (2024). Проблеми професіоналізації викладачів ВВНЗ в умовах сучасної війни. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, *26* (2), 56-71. https://doi.org/10.35387/od.2(26).2024.56-71

Rekun Nataliia,

PhD (Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor of Foreign Languages Department of Psychology and Sociology Faculties, Taras Shevchenko National University of Kyiv

https://orcid.org/0000-0003-2863-7241

CURRENT ISSUES IN DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCE OF ESP INSTRUCTORS FOR JOURNALISM STUDENTS

Journalism training is undergoing crucial changes driven by a number of factors, such as digital innovations, AI-assisted reporting, immersive storytelling, to mention but a few. Thus, educators of today are redefining curricula to prepare journalists for the evolving media landscape. ESP instructors for journalism students are to enhance their professional competence as well in order to meet those current requirements.

Undoubtedly, academic instruction through the prism of ESP has undergone a significant transformation due to the digital changes of education, which has been accelerated by globalization, pandemic, and technological advancements (Semeniuk Zümrütdal,

2025). Developing new skills and competences within ESP for journalism encompasses a vast array of aspects, from professional training of ESP language and pedagogy to modern technologies and digital innovations.

The purpose of this work is to emphasize those issues in journalism-focused English instruction which are blending traditional approaches with up-to-date digital methodologies. The focus of such framework is on enhancing language proficiency, fostering critical thinking, and cultivating digital literacy, i.e. providing students with the essential skills to navigate the complexities of the 21st-century journalism (Hossain & Wenger, 2024).

The competences required of ESP instructors teaching journalism have changed significantly in recent years due to the rapid digital transformation of media, education, and communication practices. We consider that these changes do not fully replace traditional ESP competences, but expand and reshape them.

The primary competence in ESP instruction refers to *needs analyses.* Traditionally, ESP learners' needs were identified within relatively stable professional contexts, such as print journalism and broadcasting. Nowadays needs analyses has become continuous and flexible, because journalism concept itself is changing rapidly. Instructors must account for new roles and functions such as multimedia and data journalists or social media editors (Perreault & Ferrucci, 2020). They have to analyze not only language needs, but also digital communication practices and platform-specific requirements.

As journalism curricula evolve constantly due to fast-changing technologies and industry demand, *the subject-matter awareness* in ESP instruction is shifting as well, from print media and broadcasting to multimedia ecosystems. Earlier ESP instructors competence referred to the knowledge of reporting, editing, and traditional genres. These days deeper understanding of multimedia storytelling (for example, videos, podcasts, or blogs), as well as social media communication is required.

Journalism is no longer a single medium but a convergent digital environment, which means that key competence in *materials development* has to be redefined by ESP instructors. Authentic materials have to reflect current digital practices, not just language

structures. Previously, mainly written articles and reports were used or adapted, but now a vast array of authentic materials can be implemented into ESP practices, for instance, tweets, blogs, scripts, podcasts, as well as interactive and multimedia content (Semeniuk Zümrütdal, 2025). Thus, a shift from text-based to multimodal content is another current issue in ESP for journalism students.

Digital transformation and online learning have also reshaped ESP *teaching methodology and course design.* Methodological competence involves the skills to integrate online or hybrid teaching, project-based methods, collaborative tools and real-world simulations (Hossain, & Wenger, 2024). Moreover, communication has evolved from ESP classroom interaction to networked collaboration. This change means ESP instructors are to collaborate with media professionals, IT specialists and interdisciplinary teams, particularly at the stage of ESP course design.

Journalism education increasingly emphasizes evaluating, selecting, and verifying information in digital environments. So the current issue within ESP *assessment competence* refers to greater focus on authentic tasks and real business performances which may include multimedia projects, social media content, fact-checking and source evaluation.

Finally, the new core competence within ESP instruction for journalism encompasses *digital and media literacy skills*. Modern journalism training, no doubt, emphasizes digital literacy, AI use and audience analytics as core skills, as a result ESP instructors are to provide professional skills training within the area of digital tools and platforms, media literacy and misinformation awareness, ethical use of AI and online sources, data and algorithm awareness (Perreault & Ferrucci, 2020).

To sum up, it is critical for ESP instructors for journalism students to continuously enhance their professional development gaining up-to-date competences. The enhancement refers both to the aspects of language pedagogy and journalism-specific knowledge and skills. In today's context, ESP instructors for journalists are to perform a variety of additional pedagogical roles, such as facilitators of multimodal communication, guides in digital and media literacy, designers of authentic, technology-rich learning environments.

References

Semeniuk Zümrütdal, I. (2025). Insights from ESP Education in the Digital Era. *International Journal of Research and Innovation in Social Science IX*(IX): 8441-8444. https://dx.doi.org/10.47772/IJRISS.2025.909000689

Hossain, M. S., & Wenger, D. (2024). Has journalism education kept up with digital transformation? *Volume 79, Issue 2*. https://doi.org/10.1177/10776958231224038

Perreault, G. P., & Ferrucci, P. (2020). What is digital journalism? Defining the practice and role of the digital journalist. *Digital Journalism, 8*(10), 1298-1316. https://doi.org/10.1080/21670811.2020.1848442

Рогушина Ю.В.,

кандидат фізико-математичних наук, доцент, старший науковий співробітник, . Інститут програмних систем НАН України, Інститут цифровізації освіти НАПН України

https://orcid.org/0000-0001-7958-2557

Гладун А. Я.,

доктор технічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник, Інститут Інформаційних технологій та систем НАН України, ІСЗЗІ НТУ-КПІ імені Ігоря Сікорського

https://orcid.org/0000-0002-4133-8169

Прийма С. М.,

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри комп'ютерних наук, Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного

https://orcid.org/0000-0002-2654-5610

Савочка А. А.,

асистент кафедри рослинництва та садівництва імені професора В.В. Калитки, Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного

https://orcid.org/0009-0000-4188-3020

ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ АГРОДОРАДНИКІВ ЯК АНДРАГОГІВ: РОЛЬ ЧАТ-БОТІВ

Аграрний сектор є однією з ключових сфер реалізації андрагогічної діяльності, оскільки його функціонування безпосередньо пов’язане з розвитком компетентностей дорослого населення, зокрема фермерів. Специфіка цієї сфери зумовлює необхідність постійної взаємодії агродорадників із різними цільовими групами, що істотно відрізняються за рівнем

професійного досвіду, цифрової грамотності, освітніх потреб тощо. За таких умов особливої актуальності набуває здатність до індивідуалізації консультаційної підтримки, що, своєю чергою, актуалізує використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. У цьому контексті чат-боти розглядаються як ефективний інструмент підвищення доступності, оперативності та адресності дорадчих послуг, а також як чинник професіоналізації (Аніщенко, Баніт, Калюжна, Коваленко, Піддячий, & Самко, 2022) агродорадників як андрагогів. У нашому дослідженні ми розглядаємо андрагогічні аспекти взаємодії між агродорадником і фермером, які потребують специфічного функціоналу агродорадчих сервісів, ключовими з яких є спрямованість на практичні результати, максимальне використання наявних компетенцій, а також можливість самостійно обирати темп, напрями здобуття нових знань тощо.

Інтелектуалізація інформаційних технологій безпосередньо вплинула на еволюцію агродорадчих сервісів, які забезпечують надання інформаційної, консультаційної та освітньої підтримки сільськогосподарським виробникам для підвищення ефективності їхньої діяльності, адаптацію до ринкових умов та впровадження інноваційних практик. Вони мають забезпечити виробників аграрної продукція знаннями, інформацією та консультаціями для підвищення продуктивності та сталого розвитку (Anderson, 2007).

Інтелектуальні агродорадчі сервіси (ІАС) використовують методи штучного інтелекту та формалізовані моделі знань для аналізу даних, узагальнення досвіду та формування рекомендацій, що адаптуються до конкретних умов виробника. ІАС поєднує знання, аналітичні моделі й механізми пояснюваності для створення адаптивних рекомендацій, які враховують контекст і ризики (Sharma, 2021). Вони забезпечують перехід від поширення знань і кращих практик до підтримки прийняття рішень та їх адаптації до динамічних умов, від лінійної взаємодії «дорадник-фермер» до інтерактивності й двосторонньої адаптації, від накопичення практик до їх узагальнення через формалізацію знань та побудову моделей.

Велике значення для розвитку сервісів агродорадництва має розвиток *великих мовних моделей* (LLM) та мобільних

застосунків на їх основі, які забезпечують розпізнавання природномовних запитань та різноманітних зображень, надання зрозумілих рекомендацій та їх пояснень. У розробці агродорадчих сервісів значний акцент робиться на їх високу спеціалізацію, щоб запобігти використання неякісних або нерелевантних джерел (наприклад, щодо іншої агрокультури або іншого регіону). Тому покриття всього спектру інформаційних потреб аграрія вимагає створення інтегрованого набору відповідних сервісів, що взаємодіють між собою на рівні знань.

Інтелектуальні помічники на основі чат-ботів стали важливим елементом сучасної інформаційної інфраструктури (Labadze, Grigolia, Machaidze, 2023). Вибір архітектури чат-бота (як окремого, так і у складі інтелектуального помічника) та розробка його програмної реалізації залежить від складності області використання, від того технологічного середовища, в якому його планується застосовувати. Для того, щоб визначити реальні можливості LLM у створенні спеціалізованих сервісів агродорадництва та оцінити потенціал їх використання, авторами розроблено чат-бот на основі Geminy. Цей чат-бот є високо спеціалізованим і зорієнтованим, передусім, на використання агродорадниками, а не аграріями. Завдяки чітко визначеним в промпті інструкціям він обробляє всі запити користувача лише з точки зору надання рекомендацій щодо вирощування певних типів рослин у визначеному регіоні та у відповідності із законодавством України. У процесі використання чат-боту користувач розвиває свої компетенції в обраній сфері, при цьому його навчання чітко орієнтоване на розв'язання застосовних задач, враховує попередній досвід та здійснюється у зручному режимі, що відповідає професійним потребам.

Привернемо увагу до особливостей навчання застосуванню цього чат-боту, що відповідають основним принципам андрагогіки: зорієнтованість на надання практичних порад, а не узагальнених правил, що відповідає потребам фахівців, які налаштовані на конкретне застосування отриманих знань; використання наявного досвіду користувачів, що відображається в їх історії взаємодії з чат-ботом; зворотний зв'язок з користувачем та врахування у відповідях контексту –

інформації, яку користувач надав заздалегідь; надання пояснень щодо джерел інформації для підвищення довіри до рекомендацій.

Означені властивості чат-боту є основою для подальшого вдосконалення. При цьому важливо не втратити вже наявний функціонал і враховувати *андрагогічні аспекти* його застосування. Так, чат-бот зорієнтований на фахівця-агродорадника. Водночас його важко використовувати аграрію, і тому доцільно розробити спеціалізований навчальний чат-бот, який демонструє приклади правильних/неправильних запитів, можливості їх уточнення та розширення. Доцільно укласти довідник базових термінів і надати доступ до нього для самостійного навчання користувачів, щоб вони мали засоби для однозначного тлумачення рекомендацій (для цього доцільно розробити тезаурус цієї предметної області (Rogushina, Gladun, Anishchenko, & Pryima, 2024), а в перспективі – семантичний вікідовідник (Рогушина, 2022), який забезпечує не тільки розгорнуті визначення для термінів, а й підтримує зручну навігацію між ними на рівні знань). У роботі чат-бота доцільно використовувати інформацію про оточуюче середовище, тому варто навчити користувачів залучати додаткові сервіси, які більш точно ідентифікують умови та місцевість, щодо яких користувач отримує поради. Для більш релевантного визначення джерел інформації доцільно розробляти окремі чат-боти для різних агрокультур із урахуванням регіональних особливостей і різних умов господарювання, або ж створити бібліотеку промптів, адаптованих до різних варіантів. Перший підхід є більш простим у використанні, тоді як другий забезпечує гнучкість і можливість адаптації до специфічних умов. Доцільно також створити програму-асистент верхнього рівня, що допомагає користувачеві знайти необхідні сервіси, визначити умови їх використання.

Дослідження виконується в рамках проєкту «Розробка інтелектуального середовища підтримки сільськогосподарських дорадчих сервісів на основі інтеграції семантичних вікі-технологій та штучного інтелекту».

Література

Аніщенко, О. В., Баніт, О. В., Калюжна, Т. Г., Коваленко, О. Г., Піддячий, В. М., & Самко, А. М. (2022). *Професіоналізація педагогічного*

персоналу у сфері освіти дорослих в умовах формальної і неформальної освіти: теоретико-методичний аспект: монографія. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735119/1/Monograph_professionalization_2022.pdf

Рогушина, Ю.В. (2022). Використання систем організації знань на основі онтологій у wiki-ресурсах. *Проблеми програмування*, 1, 23–33. https://pp.isofts.kiev.ua/index.php/ojs1/article/view/487/486

Anderson, J. R. (2007). *Agricultural Advisory Services: Background Paper for the World Development Report 2008.* Washington, DC: World Bank. https://documents1.worldbank.org/curated/en/490981468338348743/pdf/413540Anderson1AdvisoryServices01PUBLIC1.pdf

Sharma, R. (2021). Artificial intelligence in agriculture: a review. *In 2021 5th international conference on intelligent computing and control systems (ICICCS)* (pp. 937-942). IEEE. https://doi.org/10.1109/ICICCS51141.2021.9432187

Labadze, L., Grigolia, M. & Machaidze, L. (2023). Role of AI chatbots in education: systematic literature review. *Int J Educ Technol High Educ* 20, 56. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00426-1

Rogushina J.V., Gladun A.Y., Anishchenko, O.V., & Pryima, S.M. (2024). *Semantic analysis of learning objects: thesaurus approach for digital transformation of educational resources*, DigiTransfEd 2024: 3rd Workshop on Digital Transformation of Education, co-located with the 19th International Conference on ICT in Education, Research, and Industrial Applications (ICTERI 2024, September 23-27, CEUR Workshop Proceedings (2024), Vol-3771, 85–99. https://ceur-ws.org/Vol-3771/paper13.pdf

Рубльова Н. О.,

доктор філософії у галузі педагогіки, доцент кафедри педагогіки та психології, заступник директора з науково-педагогічної та освітньо-проєктної діяльності Волинського ІППО

https://orcid.org/0000-0001-8341-7095

ЕТИЧНІ СТАНДАРТИ ШІ В ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ: БАЛАНС МІЖ ТРЕНДОМ І ЦІННІСТЮ

У XXI столітті освітній простір переживає безпрецедентну трансформацію, спричинену стрімким розвитком технологій штучного інтелекту (ШІ), позаяк інструменти ШІ дедалі активніше інтегруються в освітні процеси. Звісно, така динаміка створює нові можливості для підвищення ефективності навчання на усіх рівнях освітньої діяльності, але водночас породжує низку викликів, пов'язаних із етикою, безпекою, академічною доброчесністю та якістю освітнього контенту. Саме тому питання

етичних стандартів використання ШІ в освітній галузі набуває особливої актуальності, адже від їхнього дотримання залежить не лише результативність навчання, а й довіра суспільства до інноваційних технологій.

Тож, попри очевидні переваги, варто відмітити, що використання ШІ в освітній галузі часто супроводжується ризиком тенденційності, коли технології впроваджуються радше як модний тренд, ніж як інструмент системних змін. Такий підхід призводить до поверхневого застосування алгоритмів без належного аналізу їхньої ефективності та відповідності освітнім цілям. Натомість же, справжня інноваційність передбачає критичне осмислення їх можливостей, їх інтеграцію у педагогічні практики з урахуванням потреб здобувачів і викладачів, а також створення їх доданої цінності для освітнього процесу, а не підміни якихось його частин такими технологіями. Як зазначає О. Гриценчук: «використання систем генеративного штучного інтелекту в освіті потребує не лише технологічної інтеграції, а й формування етичних орієнтирів, що убезпечують від поверхневого копіювання трендів» (Гриценчук, 2024).

Протиставлення тенденційності та інноваційності й окреслює ключову проблему сучасної освіти: як уникнути поверхневого наслідування технологічних трендів і забезпечити їхнє осмислене, ціннісно-орієнтоване використання для кращих освітніх результатів. Водночас згадані ризики виходять за межі суто педагогічних проблем і стосуються ширшого контексту формування освітньої культури, адже залежність від алгоритмів може спричинити зниження здатності здобувачів освіти до критичного мислення, а також посилити нерівність у доступі до якісних освітніх ресурсів.

Наприклад, автоматичні генератори тестових завдань чи есе часто застосовуються без ретельної перевірки їхньої якості, без чіткого методичного усвідомлення їх використання як викладачами, так і здобувачами, що призводить до появи завдань із поверхневим змістом або навіть фактологічними помилками, а відтак, у результаті генерується навчальний матеріал, який не стимулює критичне мислення, а лише відтворює шаблонні відповіді.

Ще одним прикладом є використання чат-ботів для автоматичного створення навчальних презентацій чи конспектів

занять. У багатьох випадках такі матеріали не проходять педагогічної адаптації та не враховують вікові особливості здобувачів, мету та ціль проведення заняття, що знижує їхню дидактичну цінність загалом, тож подібна практика може призвести до формування у здобувачів споживацького ставлення до знань, коли освітній процес зводиться до «копіювання» готових відповідей, а не до їхнього осмислення.

Тоді як інноваційність використання штучного інтелекту в освіті проявляється у його здатності забезпечувати персоналізацію навчання та створювати інтерактивні середовища, що стимулюють розвиток критичного мислення; адаптивні системи дозволяють формувати індивідуальні освітні траєкторії, враховуючи рівень підготовки, темп засвоєння та інтереси кожного учня. Загалом, це сприяє переходу від стандартизованих моделей навчання до більш гнучких і орієнтованих на особистість підходів*:* «інтеграція ШІ у сучасний освітній простір має розглядатися не як технічна новація, а як інструмент розвитку індивідуальних освітніх стратегій» (Спірін, 2025).

У вітчизняному контексті активно обговорюється використання систем аналітики навчальних даних для моніторингу успішності та своєчасної корекції освітніх стратегій, окрім того, існують й інтелектуальні помічники для викладачів (наприклад, інтегровані модулі в Moodle чи Canvas) котрі допомагають у створенні дидактичних матеріалів та плануванні занять. Як підкреслюють Радкевич та колеги, «використання ШІ у професійній освіті відкриває нові можливості для аналітики навчальних даних і підвищення якості освітніх програм» (Радкевич та ін., 2025).

Безумовно, інноваційне застосування ШІ в освіті має низку переваг, серед яких — підвищення ефективності освітнього процесу, розширення можливостей для творчої діяльності та досліджень, але лише за умов відповідального та етичного їх використання. Як зазначається у матеріалах МОН і Мінцифри, «відповідальне використання ШІ в школах має стати не лише технічним інструментом, а й середовищем розвитку творчості та критичного мислення» (МОН України, 2024).

Інноваційність застосування штучного інтелекту в освіті відкриває значні можливості для персоналізації навчання,

розвитку критичного мислення та інтерактивних методів, однак саме етичні стандарти визначають, чи стане ця інноваційність справжньою цінністю, а не черговим технологічним трендом. Прозорість алгоритмів і пояснюваність рішень є першою умовою довіри до ШІ: освітні системи мають бути зрозумілими для усіх учасників освітнього процесу, щоб уникнути некритичного сприйняття результатів роботи «чорних скриньок». Не менш важливим є захист персональних даних, адже освітні платформи працюють із великими масивами інформації, і порушення конфіденційності може підірвати довіру до цифрових інновацій, а також й питання авторства виходить на перший план.

Водночас етичні стандарти передбачають недопущення дискримінації та упередженості в алгоритмах, що особливо актуально в умовах різноманітності освітніх спільнот, позаяк алгоритми ШІ, навчені на нерепрезентативних даних, можуть відтворювати соціальні стереотипи, тому їхня перевірка та корекція є необхідною складовою освітньої практики.

Отож, якщо технології впроваджуватимуться без критичного осмислення, вони ризикують залишитися лише модним інструментом, який не має довгострокової цінності, натомість етичний підхід забезпечить їх осмислене використання: «штучний інтелект у навчанні має розглядатися не як самоціль, а як інструмент, що підсилює педагогічну діяльність і формує нову якість освітнього процесу» (Рубльова, 2025).

Саме тому важливим завданням сучасної педагогіки є розмежування між технологічною модою та справжнім інноваційним застосуванням ШІ, яке сприяє розвитку автономності, критичності та творчості майбутніх фахівців будь якої галузі, а етична цифрова культура має стати невід'ємною складовою професійної компетентності педагога, адже саме вона визначатиме якість інтеграції ШІ-технологій в освітній процес.

Таким чином, етичні стандарти виступають не обмеженням, а необхідним регулятором, що перетворює інноваційність на реальну освітню цінність, а баланс між трендом і цінністю визначатиме якість освіти у XXI столітті. Якщо освітні інституції піддадуться спокусі поверхневого наслідування технологічних мод, вони ризикують втратити здатність формувати критично мислячих і творчих особистостей. Натомість орієнтація на цінність — через етичні стандарти,

відповідальність педагога та формування культури використання ШІ — дозволить освіті виконати свою стратегічну функцію: готувати людину до життя в умовах постійної невизначеності та глобальних викликів.

Література

Гриценчук, О. (2024). Використання штучного інтелекту в освіті: тенденції та перспективи в Україні та за кордоном. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*, 2(10). https://doi.org/10.35387/ucj.2(10).2024.0012

МОН України. (2024). Рекомендації щодо використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти. Міністерство освіти і науки України. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/05/21/Instruktyvno.metodychni.rekomendatsiyi.shchodo.SHI.v.ZZSO-22.05.2024.pdf

Радкевич, В. О., Пригодій, М. А., Лупаренко, Л. А., Кравець, С. Г., Герлянд, Т. М., & Кручек, В. (2025). *Цифрова трансформація освіти: штучний інтелект у сучасному освітньому просторі*. Інститут професійної освіти НАПН України. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746629/1/AI_IPO_info_2025.pdf

Рубльова, Н. О. (2025). *Використання штучного інтелекту в освітній діяльності: для викладачів та здобувачів : науково-методичний посібник*. ФОП Мажула Ю. М. ISBN 978-617-8279-62-2 https://vippo.org.ua/files/repository/-1763713086576940.pdf?utm_source=copilot.com

Спірін, О. М. (2025). Цифрова трансформація освіти: штучний інтелект у сучасному освітньому просторі. *Вісник НАПН України*, 7(2). https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7221

Рудан С. І.,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНІ ВИДАННЯ У ЗМІСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА БУКОВИНИ У 1980-2000-Х РР.

Музично-педагогічна освіта на Буковині у 1980–2000-х роках розвивалася як унікальна складова мистецької освіти, в якій поєднувалися державні освітні вимоги з регіональними мистецькими традиціями та національно зорієнтованим змістом підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Навчально-методичні ресурси відігравали ключову роль у формуванні професійних, виконавських і педагогічних компетентностей майбутніх учителів музики, забезпечуючи єдність теоретичної,

практичної та виконавської підготовки.

Вагомими ресурсами є навчально-методичні видання, у яких окреслені тенденції і перспективи музичної освіти краю (Я. Вишпінська), висвітлено історію музичної освіти України (Н. Гуральник), питання теорії і практики мистецької освіти у культурі України 90-х років ХХ ст. (С. Волков), історичного досвіду музичного краєзнавства Буковини (О. Залуцький), історії музичної культури й освіти Буковини (А. Кушніренко, О. Залуцький, Я. Вишпінська), педагогічної біографістики (І. Розман).

У посібниках розкривається ґенеза, специфіка становлення, персонологія музичної, музично-педагогічної освіти краю. Так, І. Ярошенко, розкриваючи специфіку становлення музичного краєзнавства Західної України XIX–XX ст., особливу увагу приділила значенню музично-просвітницької діяльності А. Кушніренка «як художнього керівника Заслуженого Буковинського ансамблю пісні і танцю у відродженні та подальшому розвитку і збереженні співацького – хорових традицій краю». На переконання дослідниці, «аматорське виконавство він поставив на професійну основу шляхом поступового ускладнення репертуару. Пропагуючи українську пісню та самобутню обрядову культуру буковинців А. Кушніренко не обминає творів українських класиків, збагачуючи таким чином, виконавську палітру колективу. Він звертається також до творів сучасних буковинських композиторів, вивчає і відроджує духовну спадщину тих, хто був незаслужено забутий, а саме С. Воробкевича» (Ярошенко, 2015). Окреслено вагомий внесок А. Кушніренка у становленні сучасної музично-педагогічної освіти Буковини, адже саме ним було засновано першу кафедру музики серед класичних університетів – у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича.

На особливу увагу заслуговує навчальний посібник А. Кушніренка, О. Залуцького, Я. Вишпінської (2011), присвячений проблемі історії музичної культури й освіти Буковини (Кушніренко, Залуцький, & Вишпінська, 2011), в якому узагальнено ретроспективний досвід музичної освіти в історичному дискурсі з акцентом на персонології музичної, музично-педагогічної освіти регіону. Викладачі-музиканти

розкривають специфіку доавстрійського періоду становлення музичної культури Буковини періоду Австро-Угорської імперії (перші викладачі музики, діяльність музичних спілок, товариств, насамперед Товариства плекання музичного мистецтва на Буковині, мистецьких діячів), приділяють значну увагу проблемі фольклоризму у творчості музикантів і письменників, діяльності музичних товариств на Буковині та їх сподвижників у популяризації національного музичного мистецтва. Важливим контентом посібника є окреслення значення для поступу музичної культури, музичної освіти Буковини Музичної школи імені М. Лисенка, Чернівецької консерваторії, музичних шкіл у м. Чернівці, музичного відділення педагогічного коледжу Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, Чернівецького училища мистецтв імені С. Воробкевича, кафедри музики університету тощо. За авторством Я. Вишпінської вийшли друком посібники, які спрямовані на поглиблене вивчення майбутніми вчителями музичного мистецтва історії музичної освіти Буковини (2011), входження у професію й опанування мистецтва педагогічної дії на учнів (2011).

У навчальних виданнях розкривається ретроспектива і сучасність розвитку музичного краєзнавстваа на Буковині, що уможливлює представлення міждисциплінарного контексту становлення і розвитку музичної культури Буковини як унікального національного надбання, висвітлення персонології музичної освіти краю, досягнень буковинських митців у композиторській, виконавські сферах, інтерпретації творчої спадщини у контексті відфольклорних засад. Зокрема такий унікальний досвід презентовано на сторінках навчальних видань, укладених викладачем-музикантом О. Залуцьким: «Музичне краєзнавство Буковини» (2005), «Мистецькі обрії Андрія Кушніренка. Музичне краєзнавство Буковини» (2011), «Музична критика на Буковині» (2012) та ін. Педагог Ю. Гіна уклав до курсу хрестоматію «Музичне краєзнавство Буковини» (2009), презентувавши цінний досвід діяльності музикантів буковинського краю в опануванні краєзнавчого матеріалу у виконавській, композиторській діяльності.

Навчально-методичні видання викладачів-музикантів Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича у контексті проблеми дослідницького пошуку дозволяють узагальнити конструктивний досвід структурування змісту підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, схарактеризувати форми, методи, ресурси музично-педагогічної освіти. З-поміж важливих видань – посібники до дисциплін «Основний музичний інструмент (фортепіано)» (В. Лісовий, Я. Мельничук, І. Бойчук, 2007); «Психологія музичного мистецтва» (І. Бойчук, 2012), «Педагогічна практика з музики (І. Боднарук, 2012), «Аналіз музичних творів» (Ю. Каплієнко-Ілюк, 2012, 2016), «Історія світової музики» (Ю. Каплієнко-Ілюк, 2015), «Народна музична творчість» (Ю. Каплієнко-Ілюк, 2012, 2016), «Поліфонія» ((Ю. Каплієнко-Ілюк, 2012, 2015), «Теорія музики» (З. Софроній, 2013) та ін.

Дослідження проблеми розвитку музично-педагогічної освіти на Буковині уможливлює вагомий ресурс, що дозволяє схарактеризувати специфіку змісту підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в регіоні, – укладені збірники творів, репертуарні збірники. Саме означені видання дозволяють окреслити основи професійного становлення музикантів-педагогів, формування у них музичного смаку, ціннісних орієнтирів у професійній діяльності, розвивати національну свідомість, педагогічну майстерність,. Серед таких видань варто назвати такі, як: «Буковинський жайвір: збірка авторських пісень» (1997), «Буковинські самоцвіти: вокальні твори композиторів Буковини» (1990), «Практичний курс навчання співу у середніх школах України (з педагогічної спадщини М. Леонтовича)» (1989), «Родоспів: українські народні пісні, записані на Буковині» (1991), «Хорові твори без супроводу» С. Воробкевича (1996, 2003) та ін. Репертуарні збірники уклали викладачі кафедри музики Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича: А. Кушніренко («Тобі співаю, Україно: авторський збірник (хорові твори, вокальні ансамблі, солоспіви)» (2009), Ю. Гіна «Вибрані твори для ансамблю скрипалів та сольного виконання» (2003), І. Дерда «Дванадцять місяців. Вокальний цикл для молодшого шкільного віку (із авторської серії «Буковинська китиця»)» (2005),

«За знаком часу. Вокальний цикл на вірші Тамари Севернюк»(2008) та ін.

Змістовий контент музично-педагогічної освіти на Буковині значно збагачували такі збірники музичних творів, як: «Я буковинець. Пісні, романси, хорові твори, обробки буковинських народних пісень» (укладач Й. Ельгісер, 2000), «Я буковинець. Твори великої форми, п'єси і етюди для духовних інструментів у супроводі фортепіано» (укладач Й. Ельгісер, 2001), «Я буковинець. Твори великої форми, п'єси для струнних і народних інструментів, камерні ансамблі» (укладач Й. Ельгісер, 2002), «Музичні твори: до 60-річчя від дня народження В. Івасюка» (2009), «Дарунок невидимого птаха: вокальні творі» укладачі М. Рожко, І. Багрійчук, 2005), «Суцвіття музики і слова: вокальні твори» (укладач М. Рожко, 2006), «В серці пісню я несу: збірник пісень» (укладач Г. Руснак, 1998), «Народе мій: збірник пісень» (укладач Г. Руснак, 2006), «Чисті джерела: збірник пісень» (укладач Г. Руснак, 2015), збірники, присвячені заснуванню ансамблів за участі студентів «Джерело» («Співає «Джерело»: присвячується 30-річчю з дня заснування гурту» (2010) і «Резонанс» («Співає «Резонанс»: репертуарний збірник хорових творів» (2008), пісенник «Червона рута» (1993)) та ін.

Отже, досвід укладання й використання навчально-методичних видань для музично-педагогічної освіти Буковини становить цінний освітній ресурс, який може бути використаний у сучасній системі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва для оновлення змісту фахових дисциплін і збереження регіональних освітніх традицій.

Література

Бойчук, І. (2005). *Робота над творами різних жанрів у класі додаткового музичного інструменту (фортепіано): методичні рекомендації.* Чернівці: Рута.

Вишпінська, Я. М. (2011). *Музична освіта Буковини: досвід, тенденції, перспективи.* Чернівецький нац. ун-т.

Кушніренко, А.М., Залуцький, О.В., & Вишпінська, Я.М. (2011). *Історія музичної культури й освіти Буковини: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Чернів. нац. ун-т ім. Юрія Федьковича.* Рута.

Ярошенко, І. В. (2015). *Музичне краєзнавство Західної України XIX–XX століть: професійно-хорове мистецтво Буковини.* Видавництво «Білий Тигр».

Савчук Р. М.,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
https://orcid.org/0009-0009-8363-1222

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ В УКРАЇНІ ДУАЛЬНОЇ ФОРМИ ЗДОБУТТЯ ОСВІТИ

Трансформація національної економіки в умовах воєнного стану та необхідність її повоєнного відновлення актуалізують питання підготовки фахівців, чиї компетентності максимально відповідатимуть соціальним очікуванням та реальним запитам ринку праці. Дуальна форма здобуття освіти, що передбачає поєднання навчання в закладах освіти з навчанням на робочих місцях, виступає стратегічним інструментом подолання кваліфікаційного розриву та підвищення ефективності взаємодії між державою, освітою та бізнесом (Кулалаєва, 2018, с. 55). Розвиток цієї форми на рівнях професійної, фахової передвищої та вищої освіти є не лише вимогою часу, а й фундаментом для зміцнення вітчизняної економіки.

Перспективи розвитку дуальної форми здобуття освіти в галузі професійної (професійно-технічної) освіти пов'язані з її роллю як основного постачальника кваліфікованих кадрів для критичної інфраструктури та виробничого сектору. За даними дослідження МОН та Київської школи економіки (2025), нестача працівників із професійною освітою поглибилася в умовах війни, а кількість вступників до закладів професійної освіти зменшується, що потребує нових підходів до підготовки кадрів (МОН і KSE презентували дослідження про дуальну освіту, б.д.). Тому основними векторами розвитку дуальної форми навчання у сфері професійної освіти є: розширення державно-приватного партнерства; вдосконалення механізмів фінансового стимулювання роботодавців, які інвестують у навчання на робочому місці; модернізація матеріально-технічної бази закладів професійної освіти через створення навчально-практичних центрів, що функціонують у синергії з конкретними підприємствами; синхронізація освітніх програм з

технологічними циклами виробництва для забезпечення високої мобільності випускників.

У сфері фахової передвищої освіти дуальна форма має значний потенціал для підготовки фахівців середньої ланки, які поєднують теоретичну фундаментальність із практичною майстерністю (Кулалаєва, 2018; Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про дуальну форму здобуття фахової передвищої та вищої освіти», 2023). Для цього рівня освіти критично важливим є розвиток гнучких траєкторій навчання, що дозволяють студенту адаптуватися до змінних умов праці, і створення галузевих кластерів, де заклади ФПО можуть бути зв'язковим ланцюгом між локальним бізнесом і потребами громад. Розвиток дуальної форми на цьому рівні сприятиме зниженню рівня молодіжного безробіття і стимулюватиме внутрішню інвестиційну привабливість регіонів за рахунок наявності кадрів, підготовлених у відповідності до потреб регіональних ринків праці.

Найбільш дискусійним та водночас перспективним є розвиток дуальної форми здобуття вищої освіти (Закон України «Про вищу освіту», 2014; Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про дуальну форму здобуття фахової передвищої та вищої освіти», 2023). Тут мова йде не просто про практику, а про повноцінну інтеграцію студента у професійне середовище з перших років навчання. Перспективи розвитку вищої дуальної освіти в Україні в цьому контексті пов'язані із впровадженням індивідуальних навчальних планів, що враховують специфіку діяльності на підприємстві-партнері. Ключовим викликом та водночас можливістю розвитку є розроблення методології оцінювання результатів навчання, здобутих у неформальній та інформальній освіті на робочому місці. Вища школа має перейти до моделі «університет – інноваційний хаб», де дуальна освіта стає містком для трансферу технологій та проведення прикладних досліджень на замовлення бізнесу.

Окремо варто виділити перспективу впровадження елементів дуальної освіти у програми підготовки фахівців різних рівнів для сектору безпеки й оборони, що сприятиме підвищенню стійкості української економіки (Розпорядження

Кабінету Міністрів України «Про затвердження плану заходів з реалізації Концепції забезпечення національної системи стійкості до 2025 року», 2023). На відміну від цивільного сектору, де роботодавцем виступає бізнес, у оборонній сфері партнерами закладів освіти стають державні підприємства оборонно-промислового комплексу (далі: ОПК) або військові формування. В оборонному секторі таке партнерство передбачає додаткові зобов'язання щодо збереження державної таємниці. Якщо навчання планується на об'єктах критичної інфраструктури, діяльність суб'єктів освітнього процесу має враховувати положення Закону України «Про державну таємницю»(2023), що обмежує можливість дистанційного проходження практичної частини дуального навчання та потребує спеціального відбору майстрів. Розпорядження КМУ «Про схвалення Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти» (2018) визначає, що зміст навчання на робочому місці має відповідати актуальним технологічним запитам. Для оборонного сектору це може означати роботу з реальними зразками техніки і програмним забезпеченням, що використовуються в умовах бойових дій. Отже, у сфері ОПК розвиток дуальної форми має зосереджуватися на інженерно-технологічних напрямах (авіаційна техніка, озброєння, кібербезпека). Відповідно Указу Президента «Про Концепцію забезпечення національної системи стійкості (2021) дуальна освіта є також перспективною для підготовки кадрів, здатних підтримувати функціонування держави в умовах гібридних загроз. Це стосується енергетики, логістики та управління критичними системами.

Порівняльний аналіз особливостей реалізації дуальної форми на різних освітніх рівнях виявляє відмінності у цільових орієнтирах та характері взаємодії з роботодавцями. У професійній освіті домінує вузькоспеціалізований підхід, спрямований на швидке опанування конкретних виробничих операцій, де підприємство виступає основним місцем формування практичних навичок. Фахова передвища освіта займає проміжну позицію, фокусуючись на підготовці фахівців середньої ланки (техніків, менеджерів нижчої ланки), де акцент зміщується з мануальних навичок на технологічну адаптивність. Натомість у вищій освіті дуальна форма набуває ознак

науково-практичної інтеграції: робота на підприємстві поєднується з аналітичною діяльністю та розробкою інновацій. Якщо для професійної освіти критичним є сучасне обладнання цеху, то для вищої школи – залучення студента до інтелектуальних процесів, наукових проєктів та прийняття управлінських рішень, що вимагає складніших механізмів валідації результатів неформального навчання.

Необхідною передумовою успішності дуальної освіти на всіх рівнях є цифровізація процесів її супроводу та моніторингу. Наприклад, упровадження єдиних цифрових платформ для координації взаємодії «заклад освіти – здобувач – роботодавець» дозволить забезпечити прозорість розподілу обов'язків та контроль якості навчання. Це особливо актуально в умовах гібридних загроз та цифрових трансформацій, коли безпека навчання та стабільність освітнього процесу залежать від здатності системи до швидкої адаптації. Крім того, дуальна освіта має виховувати не лише «вузького функціонера», а й відповідального громадянина із високим рівнем правової культури та етичного прийняття рішень. Розподіл функцій між виробництвом та закладом освіти відкриває можливості для вдосконалення соціогуманітарної підготовки майбутніх фахівців за рахунок гуманізації освітніх програм.

Важливим аспектом розвитку дуальної освіти в Україні є підготовка педагогічних працівників до реалізації цієї форми здобуття освіти. Нині це – системний процес, що вимагає переходу від моделі «викладач-лектор» до моделі «викладач-координатор». Це можна реалізувати шляхом забезпечення: інтеграції всіх наукових рівнів вивчення досліджуваної проблеми (від філософського розуміння цінності праці до конкретно-наукових методик навчання); запровадження принципу безперервності професійної підготовки (стажування викладачів на виробництві має стати не разовою акцією, а циклічним елементом професійного розвитку); дотримання принципу суб'єктності професійної підготовки кадрів (головним результатом підготовки має бути готовність педагога до формування професійної суб'єктності студента, що є вимогою сучасного цивілізаційного розвитку). Реалізація цих кроків дозволить створити дієву модель дуальної освіти, здатну

забезпечити економіку України кваліфікованими кадрами, готовими до викликів майбутнього

Реалізація дуальної форми здобуття освіти в Україні на різних освітніх рівнях характеризується низкою внутрішніх переваг та зовнішніх перспектив, що водночас супроводжуються суттєвими викликами (*табл.1*).

Таблиця 1

SWOT-аналіз упровадження дуальної форми освіти

Сильні сторони (Strengths)	**Слабкі сторони (Weaknesses)**
• Регулювання підготовки майбутніх фахівців принципами ринкової економіки • Підвищення відповідності компетенцій випускників запитам ринку праці. • Скорочення терміну адаптації молодих фахівців на першому робочому місці. • Оновлення змісту освітніх програм через пряму участь стейкхолдерів. • Посилення фінансової стійкості закладів через партнерство з бізнесом.	• Недостатнє нормативно-правове регулювання дуальної форми освіти Недосконалість механізмів оцінювання результатів навчання, здобутих на виробництві. • Брак педагогів, підготовлених для роботи в умовах дуального навчання, та наставників на підприємствах, здатних до ефективної педагогічної діяльності. • Високе навантаження на здобувачів освіти (необхідність поєднання роботи й навчання). • Складність адміністрування індивідуальних траєкторій.
Можливості (Opportunities)	**Загрози (Threats)**
• Використання грантової підтримки та міжнародного досвіду (зокрема німецької моделі). • Залучення інвестицій роботодавців у матеріально-технічну базу закладів. • Розвиток MilTech-кластерів як бази для підготовки кадрів оборонного сектору. • • Підвищення престижу професійної та фахової передвищої освіти серед молоді.	• Економічна нестабільність, що обмежує ресурси підприємств для інвестування в освіту. • Безпекові ризики (загрози життю студентів на виробничих об'єктах у воєнний час). • «Відтік мізків» за кордон після отримання високої кваліфікації на базі дуальної освіти. • Бюрократизація процесів укладання договорів та звітності.

Складено автором на основі аналізу наукових джерел і результатів реалізації в Україні пілотних проєктів з упровадження дуальної форми здобуття освіти

До ключових *сильних сторін* цієї форми освіти належать регулювання підготовки майбутніх фахівців принципами ринкової економіки. Застосування цієї форми здобуття освіти значно підвищує відповідність компетентностей випускників динамічним запитам ринку праці, що дозволяє мінімізувати термін їхньої адаптації на першому робочому місці. Пряма участь

стейкхолдерів у освітньому процесі забезпечує актуалізацію змісту навчальних програм та зміцнює фінансову стійкість закладів освіти через партнерство з бізнесом. Проте існують і *слабкі сторони*, які гальмують розвиток в Україні дуальної форми здобуття освіти. До них варто віднести: недосконаліть методик оцінювання результатів навчання, здобутих безпосередньо на виробництві, а також дефіцит спеціально підготовлених педагогів, здатних працювати в умовах дуальної форми навчання, та наставників на підприємствах, які володіли б необхідними психолого-педагогічними навичками. Крім того, навантаження на здобувачів, зумовлене потребою балансувати між роботою і навчанням, часто створює ризики для якості засвоєння теоретичного матеріалу.

Водночас зовнішнє середовище створює вагомі *можливості* для масштабування дуальної форми здобуття освіти. Це насамперед стосується залучення іноземних інвестицій та грантової підтримки для модернізації матеріально-технічної бази закладів освіти за зразками кращих європейських моделей. Особливого значення набуває розвиток науково-технологічних кластерів, які можуть бути унікальними майданчиками для підготовки майбутніх фахівців. Популяризація такої моделі здатна підвищити престиж як професійної, так і фахової передвищої та вищої освіти серед молоді через гарантоване працевлаштування. Однак реалізація цих можливостей може бути обмежена серйозними *загрозами*. Так, економічна нестабільність, спричинена воєнним станом, виснажує ресурси підприємств-партнерів, а постійні безпекові ризики ставлять під загрозу фізичну безпеку студентів на об'єктах виробничої сфери. Додатковими факторами ризику залишаються високий рівень бюрократизації процесів звітності та ймовірний «відтік мізків» за кордон, коли висококваліфіковані фахівці, підготовлені за дуальною формою, мігрують до іноземних компаній. Таким чином, успіх впровадження дуальної освіти в Україні залежить від здатності держави збалансувати ці чинники через системну інституційну і нормативно-правову підтримку.

Підсумовуючи, можна констатувати, що дуальна форма здобуття освіти в Україні має потужні перспективи: є інструментом модернізації економіки та професійного

становлення особистості; дозволяє змістити акцент з пасивного споживання знань на активну розбудову професійних компетентностей, сприяючи зменшенню кваліфікаційного розриву; здатна забезпечити конкурентоспроможність українських фахівців як на внутрішньому, так і на світовому ринках праці, зміцнюючи при цьому економічну безпеку держави. Водночас удосконалення вимагає інституційна підтримка дуальної освіти та її нормативно-правове закріплення: необхідно удосконалити підготовку педагогічних працівників до реалізації освітнього процесу в умовах дуальної форми навчання, чітко визначити статус наставника на виробництві, механізми страхування ризиків для обох сторін, систему податкових преференцій для підприємств, що беруть участь у дуальному навчанні тощо. Отже, перспективи розвитку дуальної освіти в Україні лежать у площині переходу від кількісних показників (кількість договорів) до якісних (рівень працевлаштування за фахом, зростання продуктивності праці, задоволеність роботодавців). Тільки за умови синергії зусиль держави, освітніх установ та бізнес-сектору дуальна освіта стане драйвером модернізації України, її повоєнного відновлення і подальшого сталого розвитку.

Література

Закон України «Про вищу освіту» (2014, 01 липня). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18.

Закон України «Про державну таємницю» (1994, 21 січня). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3855-12#

Кулалаєва, Н. (2018). SWOT-аналіз упровадження елементів дуальної форми навчання в професійну підготовку майбутніх кваліфікованих робітників. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*, 15, 54-60. https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.15.54-60.

МОН і KSE презентували дослідження про дуальну освіту: вебсайт. https://mon.gov.ua/news/mon-i-kse-prezentuvaly-doslidzhennia-pro-dualnu-osvitu.

Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про дуальну форму здобуття фахової передвищої та вищої освіти» (2023, 13 квітня). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0771-23.

Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження плану заходів з реалізації Концепції забезпечення національної системи стійкості до 2025 року» (2023, 10 листопада). https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennia-planu-zakhodiv-z-

realizatsii-kontseptsii-zabezpechennia-natsionalnoi-systemy-stiikosti-do-2025-roku-i101123-1025.
Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти» (2018, 19 вересня). https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-shvalennya-koncepciyi-pidgotovki-fahivciv-za-dualnoyu-formoyu-zdobuttya-osviti.
Указ Президента України «Про Концепцію забезпечення національної системи стійкості» (2021, 27 вересня). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/479/2021.
Указ Президента України «Про Стратегію національної безпеки України» (2020, 14 вересня). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/392/2020.

Садова М. А.,
доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу психології праці ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України, провідний науковий співробітник факультету психології Пан-Європейського університету (Братислава, Словаччина), старший викладач, академічний радник Глобального міжрелігійного університету (штат Делівер, США), професор кафедри психології Національного університету біоресурсів і природокористування України
https://orcid.org/0000-0002-4297-7317

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТАТИВАННЯ ТА ПСИХОТЕРАПІЇ КЛІЄНТІВ ЗА АВТОРСЬКИМИ МЕТОДИКАМИ В УМОВАХ ВІЙНИ В УКРАЇНІ

З початком повномасштабного вторгнення російських військ в Україну збільшуються кількість постраждалих, що потребують консультативно-терапевтичної допомоги і підтримки. У дні масованих обстрілів цивільної інфраструктури психологи активно надають психологічну допомогу постраждалим та військовослужбовцям Збройнх Сил України.

Метою дослідження було теоретично обгрунтувати та емпірично дослідити специфіку психологічного консультування та психотерапії клієнтів за авторськими методиками в умовах війни серед українських психологів.

У нашому інтернаціональному дослідженні взяли участь 548 психологів (з них 55% жінок) віком 17-67 років (M = 31,18; SD = 12,16). Більшість учасників (78,8%) надавали

психологічну допомогу з початку російського вторгнення в Україну. Продовжують надавати психологічну допомогу тим, хто її потребує 53,8% досліджуваних. Психологи, які самі потребували психологічної допомоги під час воєнного вторгнення в Україну – 70,8%. Досліджувані вважають, що ефективно була надана психологічна допомога постраждалим під час війни лише 44,7%.

Учасники отримали онлайн-версії анкет для вимірювання негативних емоційних переживань: Анкета посттравматичного стресового розладу PCL-5, Шкала генералізованого тривожного розладу GAD-7 та Анкета здоров'я пацієнта PHQ-9, Шкала виходу із складних життєвих ситуацій HO-12.

Відповідні методики ми адаптували в українській версії і перевірили їх точність і надійність за допомогою методу Альфа Кронбаха.

Шкала генералізованого тривожного розладу GAD-7 становить внутрішню узгодженість α = 0,893, що можна вважати надійним інструментом вимірювання на високому рівні. Шкала виходу із складних життєвих ситуацій HO-12 складає внутрішню узгодженість α = 0,824 - це надійний інструмент вимірювання на високому рівні. Анкета здоров'я пацієнта PHQ-9 становить високу внутрішню узгодженість α = 0,885. Анкета посттравматичного стресового розладу PCL-5 склала внутрішню узгодженість α = 0,937, що можна вважати надійним інструментом вимірювання на дуже високому рівні. Значення Альфа Кронбаха сумарного індексу соціального схвалення становить α = 0,937, що є показником високої надійності методу.

На основі орієнтаційної оцінки наявність посттравматичного стресового розладу можна припустити у 29% (N = 143) психологів. Найвиразнішими проявами посттравматичного стресового розладу були сильні фізичні симптоми при згадуванні стресового досвіду (серцебиття, утруднене дихання, пітливість), спалахи спогадів, труднощі із засипанням або збереженням сну, сильні негативні емоції та труднощі зосередження. Найпоширенішими показниками тривоги були надмірне занепокоєння, нервозність і труднощі з

розслабленням. Оцінюючи симптоми депресії, більшість учасників повідомили про поганий апетит або переїдання, відсутність інтересу, проблеми зі сном, відчуття втоми та брак енергії. Наявність важкої депресії можна припустити у 5% психологів. Розподіл учасників за вираженістю симптомів тривоги був таким: 36,8% легка тривога, 13,6% помірна тривога і 6,7% сильна тривога.

За авторськими проективними технологіями ми здійснювали консультативно-теропевтичну роботу з клієнтами, які потребують даної допомоги в умовах війни. Зокрема Тематично-апперцептивний тест за Г. Мюрреєм в інтерпретації та адаптації Садової М.А. дає можливість на глибинному рівні розкрити всі психоемоційні проблеми, дитячі травми, які закорінились і не мають належного виходу та професійно психологічного прорацювання. Дана методика розкриває проблеми минулого, майбутнього, теперішнього на психоемоційному рівні, показує вектори і напрямки роботи з клієнтом в процесі консультування та психотерапії. Працює дана методика на проективному рівні за рахунок стимульного матеріалу: чорно-білих картин, за якими створюється розповідь. В скороченій інтерпретації можна використовувати 1-3 картини, що пришвидшує процес виявлення прблеми з переходом до прямого консультування з різними клієнтами.

Авторська методика «Психологічне тлумачення снів» грунтується на асоціативних плиядах з ключових слів сковидця. За рахунок асоціацій, подвійних, потрійних вибудовується психологічна проблема і логіка в безсвідомому клієнта, на базі якої проводиться консультативно-терапевтична робота. Для подальшого консультування клієнтів за допомогою цієї технології сновидінь необхідно розвивати інтуїцію та логіку.

Авторська проективна технологія “Подолання страхів та тривоги у клієнтів”. Перед початком методики необхідно обговорити ті об’єкти або предмети, які можуть допомогти подолати страхи, а які можуть їм перешкодити. Завдання терапевта — поступово вводити клієнта в місце розташування, тримати об'єкт страху на відстані та лише

поступово наближатися до нього за допомогою захисних предметів або речей. Якщо страх клієнта під час навіювання перевищує норму, то доцільно поступово віддаляти клієнта від об'єкта страху. Цей прийом слід проводити щонайменше 3 рази, кожного разу зменшуючи відстань між об'єктом страху та клієнтом. Якщо це фобія висоти, то варто почати з ходьби на невелику відстань та по помірно високих мостах, а потім збільшувати висоту та відстань.

Підсумовуючи вище зазначене, варто відмітити, що авторські методики і технології являютья універсальними, ма.ть високий рівень надійності, новизну і ефективно можуть застосвуватись в консультативно-терапевтичній практиці з різними типами клієнтів, які мають проблемо в психоемоційній сфері.

Література

Sadova, M. (2024). *Study of motivation components and types of the potential of self-realization of gifted youth*: Monograph. Pan-European University. https://drive.google.com/file/d/1zqiggjYKYIj09XYD7Lgmgq7NblvW4q8j/view

Sadova, M., Lapshun, G., Savishchenko, V., Raievska, Y., & Voshkolup, H. (2025). Emergency psychological assistance for victims in difficult life situations. *Universal Journal of Public Health, 13*(2), 319–328. https://www.hrpub.org/download/20250228/UJPH4-17640231.pdf

Sadova, M., Lapshun, G., Samokhvalova, I., Abdullayev, V. E. O., & Komarivska, N. (2025). The role of psychological adaptation in the process of self realization of gifted students. *Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment, 13*, 44–52. https://doi.org/10.6000/2292-2598.2025.13.01.5

Sadova, M., & Komashko, L. (2025). *Formation of readiness of gifted senior grade students to choose professions in the sphere of entrepreneurial activity*: Monograph. Pan - European University. https://drive.google.com/drive/folders/126iemopOKoFomtYVxSk_I0LrHUJFpSYR

Самко А. М.,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу андрагогіки ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
https://orcid.org/0000-0003-0785-0510

САМООСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗВО: КЛАСИФІКАЦІЯ СУЧАСНИХ ТЕНДЕНЦІЙ

В умовах сучасних трансформацій, зумовлених динамічним розвитком технологій і науки, неперервна освіта набуває вирішального значення для успішної професійної діяльності. Особливої актуальності вона набуває у сфері вищої освіти, де викладачі виступають наставниками майбутніх фахівців. Результативність їхньої діяльності, якість освітнього процесу та конкурентоспроможність закладів вищої освіти значною мірою визначаються рівнем готовності та здатності викладачів до безперервного професійного саморозвитку.

Професійна діяльність науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти (*далі – НПП ЗВО*) здійснюється в умовах численних викликів, що зумовлюють потребу в постійній адаптації та цілеспрямованій самоосвіті. Передусім це пов'язано з необхідністю опанування сучасних цифрових інструментів і технологій як невід'ємної складової освітнього процесу, а також із безперервним оновленням професійних знань і компетентностей. Трансформація потреб і запитів здобувачів освіти, сформованих у цифрову епоху, зумовлює переосмислення традиційних підходів і впровадження інноваційних, інтерактивних та ефективних освітніх практик.

Професійна самоосвітня діяльність педагога постає як свідомий процес удосконалення особистості фахівця, що передбачає адаптацію індивідуальних якостей до вимог професії, підвищення професійної компетентності та фахове самовдосконалення (Волкова, Кожушко, & Онищенко, 2024). Діяльність НПП ЗВО поєднує наукову, викладацьку, навчальну та методичну складові й спрямована на розвиток професійних знань та особистісне зростання здобувачів освіти. В умовах війни ефективність викладання, психологічна підтримка

здобувачів освіти та адаптація освітнього процесу безпосередньо залежать від готовності викладачів до безперервного навчання. Це актуалізує потребу в розробленні адаптивних стратегій професійного розвитку, упровадженні інноваційних методик і розширенні практик інтеграції цифрових інструментів в освітньому процесі.

У цьому контексті актуалізується необхідність систематизації тенденцій самоосвітньої діяльності НПП ЗВО. Їх зазвичай можна виокремити, описати та простежити, проте складно точно виміряти чи передбачити заздалегідь (Терентьєва, 2016). У межах дослідження тенденцію розглядаємо як стійкий напрям розвитку певного явища, що відображає динаміку змін освітнього середовища та дає змогу прогнозувати подальший розвиток освітніх процесів.

Залежно від дослідницьких цілей і підходів до інтерпретації поняття «тенденція» розрізняють такі підходи до їх групування (Терентьєва, 2016):

- тенденції як процес розвитку (*trends as development*);
- тенденції як інструмент оцінювання змін (*trends as estimation*);
- тенденції як спосіб виявлення закономірностей (*trend-setting / deriving trend*);
- тенденції як прояв певних явищ або процесів (*trend as issue*).

Самоосвітня діяльність НПП ЗВО характеризується безперервною динамікою розвитку під впливом технологічного прогресу, глобалізаційних процесів і зростання вимог до професійних компетентностей. Її трансформація визначається сукупністю тенденцій, що відображають як глобальні, так і локальні зміни освітнього середовища. З метою системного аналізу їх доцільно класифікувати за визначеними критеріями, що дає змогу окреслити масштаби та динаміку.

Водночас дослідження цих тенденцій певною мірою містить елемент суб'єктивності, зумовлений авторським підходом до їх ідентифікації та інтерпретації. Крім того, вони не завжди можуть бути однозначно віднесені до конкретної групи, що пояснюється умовністю класифікації. Нижче подано запропоновану систематизацію (табл.).

Таблиця

Класифікація тенденцій самоосвітньої діяльності НПП ЗВО

Критерії	Типи	Приклади тенденцій
За регіоном поширення	Глобальні	Глобалізація освітніх можливостей; доступ до міжнародних платформ.
	Регіональні	Національні освітні ініціативи.
	Локальні	Інституційні практики самоосвіти.
За тривалістю існування	Наскрізні	Безперервність освіти; розвиток цифрових компетентностей.
	Ситуативні	Адаптація до воєнних умов; розвиток навичок інформаційної безпеки, психологічної стійкості.
За наслідками, які можна оцінити	Позитивні	Підвищення ефективності самоосвіти; розвиток саморегуляції.
	Негативні	Цифрова втома, нерівність доступу.
	Дискурсивні	Використання ШІ (персоналізація ↔ ризики залежності).
За характерними рисами	Домінантні	Цифровізація; міждисциплінарність; розвиток soft skills.
	Суперечливі	Цифровізація ↔ цифрова втома; автономія ↔ технологічна залежність.
За рівнем динамічності	Динамічні	Опанування нових технологій; мережева взаємодія.
	Еволюційні	Утвердження освіти впродовж життя; інституціоналізація самоосвіти.
	Прогностичні	Персоналізація навчання; інтеграція штучного інтелекту.
За ступенем прояву	Актуальні	Цифровізація; мікронавчання; мережеві спільноти.
	Потенційні	Персоналізовані освітні екосистеми; розширення застосування ШІ.
За ступенем підпорядкованості	Провідні	Безперервність навчання; цифровізація; професійна самореалізація.
	Похідні	Саморефлексія; саморегуляція; розвиток soft skills.

Складено автором на основі опрацювання (Терентьєва, 2016) та власних узагальнень.

Варто наголосити, що запропонована класифікація має умовний характер, оскільки тенденції самоосвітньої діяльності НПП ЗВО можуть перетинатися, взаємодіяти та одночасно проявлятися в межах кількох груп. Водночас її застосування дає змогу:

- структурувати тенденції самоосвітньої діяльності;
- виявити пріоритетні напрями їх розвитку;
- систематизувати сучасні прояви професійного розвитку;

- окреслити практичні орієнтири для підвищення ефективності самоосвітньої діяльності.

Підсумовуючи, зазначимо, що самоосвітня діяльність науково-педагогічних працівників ЗВО постає як динамічний і багатовимірний процес, розвиток якого зумовлюється впливом глобалізаційних процесів, технологічних інновацій і трансформацією вимог до професійних компетентностей. Виявлені та систематизовані тенденції відображають багатовекторний і взаємозумовлений характер цього процесу, поєднання локальних і глобальних чинників, ситуативних викликів і довготривалих еволюційних змін, що створює підґрунтя для підвищення ефективності самоосвітньої діяльності.

Література

Волкова, Н., Кожушко, С., & Онищенко, М. (2024). Самоосвіта викладача в умовах воєнного стану: з досвіду закладу вищої освіти. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology,* 1(27), 18–27. DOI: 10.32342/2522-4115-2024-1-27-2

Терентьєва, Н. (2016). Тенденції розвитку університетської освіти України: теоретичні основи визначення нових векторів. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка.* Педагогіка, 2, 69–76. http://nbuv.gov.ua/UJRN/vknutshp_2016_2_19

Семеног О. М.,

доктор педагогічних наук, професор, керівник Центру науково-освітнього партнерства і мережевої взаємодії Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

https://orcid.org/0000-0002-8697-8602

ПАРТНЕРСТВО ЯК ЧИННИК ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ З ОСВІТНІХ НАУК

Нові реалії зумовлюють необхідність системного оновлення інституційних практик підготовки фахівців, здатних здійснювати інноваційну освітньо-наукову діяльність. Зокрема, підготовка майбутніх докторів філософії (PhD) у галузі освітніх наук має орієнтуватися на розвиток цілісної особистості дослідника, який володіє навичками самостійного наукового пошуку, критичного мислення, відповідального використання інформації, дотримується етичних і правових

норм та є конкурентноспроможним у міжнародній науковій спільноті.

З метою теоретичного обґрунтування та виявлення ефективних підходів до оновлення змісту підготовки PhD було здійснено аналіз освітньої документації (освітньо-наукових програм, силабусів, робочих програм психолого-педагогічних дисциплін), потреб академічної спільноти щодо вдосконалення науково-методичного супроводу з урахуванням карти експертної оцінки (Вовк, Семеног, 2025b).

Проведений аналіз засвідчив, що нормативна складова ОНП (обсягом 3-6 кредитів) спрямована на розвиток дослідницької, педагогічної, інноваційної компетентностей. До базового переліку, що забезпечує сталість підготовки включено такі дисципліни: *«Педагогіка», «Теорія і практика педагогічної освіти», «Інноваційна педагогіка», «Методологія та організація наукових досліджень», «Педагогічна майстерність викладача ЗВО»* та ін. Вивчення каталогів вибіркових дисциплін та результатів онлайн-опитування викладачів підтвердило тезу про адаптивність змісту підготовки. Оновлення контенту відбувається відповідно до актуальних запитів здобувачів і тематики їхніх дисертаційних досліджень. Особливо затребувані курси «Академічне письмо», *«Академічна доброчесність у науковій діяльності», «Сучасні інформаційні технології в науковій та освітній діяльності».*

Водночас моніторинг освітньо-наукових програм, опитування гарантів, членів проєктних груп, викладачів засвідчили, що, власне, в умовах екстремальних викликів простого оновлення переліку тем недостатньо для якісної підготовки PhD; традиційні форми роботи не повною мірою задовольняють потреби здобувачів у мобільності, цифровій інтеграції, психологічній стійкості. Специфіка підготовки зумовлює трансформацію організації освітнього процесу, що проявляється в поширенні дистанційних форматів навчання, посиленні студентоцентрованого підходу, сучасних вимог до наукової комунікації.

Початковий етап дослідження дозволив окреслити ключові риси моделі інноваційного науково-методичного супроводу, що відображає динамічність цифрового середовища та розвиток інтелектуальних систем; резильєнтність в умовах воєнного часу, що характеризуються безпековими обмеженнями, територіальною роз'єднаністю учасників освітнього процесу й актуалізує потребу в асинхронних формах підтримки, мережевій взаємодії, в забезпеченні безперервного доступу до наукових ресурсів; трансформацію ролі викладача PhD-програм як ментора та наукового коуча, що зміщує акценти на фасилітацію самостійного наукового пошуку та партнерську комунікацію.

Ефективною відповіддю на стратегічні виклики сьогодення стала синергія науково-освітнього партнерства між ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України та провідними ЗВО: Сумським державним педагогічним університетом імені А. С. Макаренка, Карпатським національним університетом імені Василя Стефаника, Уманським державним педагогічним імені Павла Тичини, Полтавським національним педагогічним університетом імені В. Г. Короленка. Міжінституційна взаємодія забезпечила поєднання академічних традицій із динамічними вимогами цифрової епохи та сприяла формуванню інституційних практик оновлення змісту підготовки PhD за такими ключовими векторами: розвиток дослідницької культури (інтеграція академічної доброчесності, розвиненої мовної комунікації та цифрової грамотності у професійний профіль дослідника); утвердження принципів відкритої науки (Open Science), що передбачає активне оперування цифровими ідентифікаторами (ORCID, DOI), роботу з міжнародними наукометричними базами даних; цифрову трансформацію навчання, упровадження інтерактивного цифрового контенту, авторських відеолекцій та швидкого доступу до ресурсів через QR-коди; формування культури використання ШІ в наукових пошуках; розвитку українськомовної компетентності.

У межах дослідження інноваційний науково-методичний супровід означуємо як цілісну, динамічну систему інституційної підтримки здобувачів, що забезпечує

безперервність педагогічної освіти у кризових умовах, підтримує розвиток ШІ-грамотності та сприяє формуванню конкурентоспроможного вченого-інноватора.

Результатом партнерської взаємодії стало видання навчально-методичного посібника «Інновації у змісті професійної підготовки майбутніх докторів філософії» (2025) (Вовк, & Семеног, 2025a). Інноваційність змісту виявляється у відмові від лінійного викладу матеріалу. Навчально-методичний супровід дисциплін спроєктовано як інтегративну платформу, що системно поєднує теоретичний блок, практичні кейс-стаді та цифрову екосистему. Кожний тематичний блок поєднує стислий виклад теоретичного матеріалу з акцентом на ключові дефініції. Практичний кейс-стаді містить систему вправ та завдань для реального дослідницьких hard & soft skills. Цифрова екосистема передбачає, що через QR-коди користувач миттєво переходить до авторських відеолекцій або вебінарів, інтерактивного контенту та відкритих наукових баз, що привчає молодого вченого працювати у світовому науковому просторі з перших днів навчання.

Важливим є міждисциплінарний характер структурування змісту, що інтегрує різні наукові теми в межах освітніх компонентів. Інноваційність змісту виявляється у кількох ключових аспектах: здійснюється диференційований добір практичних завдань і завдань для самостійної роботи, що враховує дослідницькі запити здобувачів; значна увага приділяється питанням публікаційної та видавничої етики, розвитку публікаційної активності молодих дослідників; реалізуються принципи відкритої науки і цифрової культури, що передбачає використання електронних бібліотек, наукових репозитаріїв, міжнародних наукометричних баз.

За результатами експертної оцінки прикладного дослідження (Вовк, & Семеног, 2025b) відповідні напрями були визначені як ключові інструменти структурування змісту навчально-методичного супроводу як нормативних, так і вибіркових освітніх компонент. Зокрема, йдеться про дисципліни «Наукова фахова українська мова», «Теорія і практика педагогічної освіти», «Академічна доброчесність

дослідника», «Імідж сучасного викладача-дослідника», «Мовна культура дослідника», що впроваджувалися в інституціях, залучених до дослідно-експериментальної роботи.

Література

Вовк, М.П., & Семеног, О.М. (2025a). *Інновації у змісті професійної підготовки майбутніх докторів філософії:* навчальний посібник. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Талком, https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746574/

Вовк, М.П., & Семеног, О.М. (2025b). *Картка експертної оцінки наукових результатів виконання прикладного дослідження «Розвиток змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів на компетентнісних засадах» та статистична інтерпретація результатів оцінювання експертами* [Data set]. Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.17875163

Семеног, О., & Вовк, М. (2026). Інституційні практики оновлення змісту підготовки PhD з освітніх наук в умовах цифровізації та воєнного стану. *Освіта. Інноватика. Практика,* 14(4), 109-118. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i4-013.

Совінський С.Є.,

старший викладач кафедри тактики Київського інституту Національної гвардії України

https://orcid.org/0009-0004-4238-7589

ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІЇВ, ПОКАЗНИКІВ ТА РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ АНДРАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

Сучасні умови збройної боротьби України з протистояння повномасштабній агресії російської федерації виявили нові тенденції розвитку збройних формувань України, однією з яких є вікові зміни у порядку комплектування підрозділів особовим складом. З метою ефективного управління підрозділами виникає необхідність у формуванні в майбутніх офіцерів нової компетентності, яка спроможна забезпечити ефективну підготовку старших їх за віком дорослих підлеглих, а саме андрагогічної компетентності, що являє собою «здатність в межах посадових обов'язків ефективно здійснювати підготовку підпорядкованого особового складу до виконання завдань за призначенням незалежно від їхнього віку на основі набутих спеціальних знань, умінь та навичок з питань психологічних особливостей засвоєння нової інформації дорослими

військовослужбовцями, підбору методів навчання та формування методики занять з професійної підготовки» (Совінський, 2025).

Вирішення даного питання вбачається в оволодінні майбутніми офіцерами Національної гвардії України (НГУ) андрагогічною компетентністю в процесі навчання у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ) в ході вивчення освітнього компоненту "Військова педагогіка та психологія (у т. ч. лідерство)".

Ефективне оволодіння андрагогічною компетентністю потребує чіткого визначення критеріїв, показників та рівнів її сформованості під час навчального процесу майбутніх офіцерів.

Актуальність даного питання вбачаємо в наукових дослідженнях вітчизняних вчених (Аніщенко, Баніт, Калюжна, 2021), (Медвідь, Гаврищук, 2023), (Прийма, Балута, 2018), (Радомський, 2025) та інших, які в своїх працях, присвячених проблемам навчання та освіти дорослих, досліджували критерії, показники та рівні сформованості андрагогічної компетентності. Водночас проблема формування андрагогічної компетентності у майбутніх офіцерів в процесі професійної підготовки у ВВНЗ ще не стала предметом окремого вивчення, тому констатуємо відсутність системних досліджень щодо умов формування андрагогічної компетентності майбутніх офіцерів НГУ в системі військової освіти.

Андрагогічна компетнентність майбутніх офіцерів ґрунтується на двох невід'ємних складових: особистісних якостях офіцера (особистісна складова) та здатності цілеспрямовано і наполегливо провадити військово-професійну діяльність (діяльнісна складова), тому вважаємо критеріями сформованості андрагогічної компетентості в розрізі двох вищевказаних складових наступні:

в площині особистісних якостей андрагога, які формуються під час навчання та життєвого (службового) досвіду – ціннісно-мотиваційний та когнітивно-змістовий критерії;

в площині діяльнісної складової на засадах андрагогіки – діяльнісно-вольовий та рефлексивно-оцінювальний критерії.

Ціннісно-мотиваційний критерій – система цінностей

особистісного (активна життєва позиція, толерантність, комунікабельність, інтелектуальна й емоційна гнучкість) та соціального характеру (національна свідомість, патріотизм, відданість військовій справі, дотримання військових статутів) і мотивів (прагненні до удосконалення військової майстерності та кар'єрного зростання, усвідомлення необхідності використання інноваційних способів підготовки підлеглих з урахуванням бойового досвіду та нових тенденцій у застосуванні сил та засобів, успішного виконання поставлених службових (бойових) завдань) майбутніх офіцерів, адекватних цілям і завданням військово-професійної діяльності.

Показниками ціннісно-мотиваційного критерія андрагогічної компетентності вважаємо: сформованість ціннісних орієнтацій; мотивація до військово-професійної діяльності; національна свідомість і патріотизм, відданість військовій справі; мотивація до успішного виконання поставлених завдань.

Когнітивно-змістовий критерій – це сукупність особистих знань і розумінь для усвідомленого та цілеспрямованого здійснення військово-професійної діяльності.

Показниками когнітивно-змістового критерія андрагогічної компетентності виступають: загальнопрофесійні знання у військовій галузі та усвідомлення власного досвіду; психолого-педагогічні знання властивостей дорослої особистості; розуміння андрагогічних засад навчання дорослих; здатність до саморозвитку й прагнення до педагогічних новацій.

Діяльнісно-вольовий критерій – це здатність цілеспрямовано та наполегливо провадити службову діяльність з підготовки підпорядкованого особового складу на засадах андрагогіки, використовуючи сукупність освоєних професійних умінь та навичок, а також досвід виконання службових (бойових) завдань.

Показниками діяльнісно-вольового критерія андрагогічної компетентності визначаємо: готовність до професійного розвитку; уміння працювати з дорослою аудиторією; здатність організувати власну професійну діяльність з навчання дорослих; комунікативність та організаторські здібності.

Рефлексивно-оцінювальний критерій – це спроможність об'єктивно оцінювати результати своєї професійної діяльності та

корегувати процес підготовки, враховувати швидкоплинні зміни при виконанні службових (бойових) завдань.

Показниками рефлексивно-оцінювального критерія андрагогічної компетентності рахуємо: готовність до самоосвіти та постійного професійного й особистісного розвитку; здатність до самоаналізу та самооцінки своїх здібностей; об'єктивне усвідомлення власного рівня обізнаності та потенціалу в андрагогічній діяльності.

З метою виявлення стану готовності до навчання дорослих у військовій справі пропонуємо наступні рівні сформованості андрагогічної компетентності майбутніх офіцерів Національної гвардії України, які визначаються за допомогою окремих методик для кожного показника:

творчий (високий) - курсант здатний самостійно орієнтуватися в нових для нього завданнях та ситуаціях андрагогічної направленості, визначати мету, приймати рішення, планувати програму дій та виконувати її для досягнення мети;

моделюючий (середній) – курсант вміє застосовувати способи та форми андрагогічної діяльності, методика й послідовність яких ним засвоєні, з використанням інноваційних способів підготовки підлеглих з урахуванням бойового досвіду та нових тенденцій у застосуванні сил та засобів;

конструктивний (достатній) - курсант спроможний відтворити навчальну інформацію, форми і методи андрагогічної взаємодії, засвоєні у процесі навчання, що свідчить про володіння ним знаннями;

фрагментарний (низький) - курсант у результаті вивчення навчального матеріалу має окремі несистематизовані теоретичні знання й елементарні вміння.

В результаті проведеного дослідження теоритично обгрунтовані критерії, показники та рівні сформованості андрагогічної компетентності майбутніх офіцерів Національної гвардії України. Наступні наукові розвідки можуть бути направлені на подальше визначення організаційно-педагогічних умов ефективного формування у майбутніх офіцерів НГУ андрагогічної компетентності в процесі їх професійного навчання у ВВНЗ із застосуванням означених критеріїв, показників та рівнів сформованості.

Література

Аніщенко, О. В., Баніт, О .В., & Калюжна, Т. Г. (2021). Андрагогічна компетентність педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих: сутнісний аспект. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи,* 2 (20), 63–72. https://doi.org/10.35387/od.2(20).2021

Медвідь, М. М., & Гаврищук, М. М. (2023). Обґрунтування необхідності здійснення досліджень щодо формування загальних компететностей майбутніх офіцерів Національної гвардії України в процесі професійної підготовки. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки,* 2 (54), 5–8. https://doi.org/10.17721/1728-2217.2023.54.5-8.

Прийма, С. М., & Балута, В. С. (2018). Формування андрагогічної компетентності майбутнього магістра педагогічної освіти у процесі професійно-педагогічної підготовки. *Професійна і неперервна освіта,* 3, 263–285.

Радомський, І. П. (2025). Сутнісні характеристики готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до виконання службово-бойових завдань за призначенням. *Освітні обрії,* 60 (1), 76–82. https://doi.org/10.15330/obrii.60.1.76-82.

Совінський, С. Є. (2025). Визначення сутності та структури андрагогічної компетентності майбутніх офіцерів. *Інноваційна педагогіка,* 84, 21-28. Том 2. https://doi.org/10.32782/2663 6085/2025/84.2.3.

Соловей Л. С.,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови та комунікації Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

https://orcid.org/0000-0002-5876-3532

М'ЯКІ НАВИЧКИ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ

У сучасних умовах динамічного ринку праці професійна компетентність фахівця вже не обмежується лише вузькоспеціалізованими знаннями (hard skills). Глобалізація, цифровізація та міждисциплінарність висувають на перший план «м'які навички» (soft skills) як критичний фактор адаптивності, конкурентоспроможності та кар'єрного зростання випускників закладів вищої освіти.

За даними міжнародних аналітичних звітів, зокрема World Economic Forum (2025), у сучасних умовах понад 80% успіху у професійній діяльності залежить від рівня

сформованості саме м'яких навичок. Проте, в системі традиційної професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі спостерігається певний розрив між високим рівнем їх теоретичної підготовки та низькою здатністю випускників до ефективної комунікації, емоційного саморегулювання та командної взаємодії. Нові виклики, зумовлені цифровізацією та AI-інтеграцією, коли штучний інтелект автоматизує значну частину рутинних і технічних завдань, актуалізують формування м'яких навичок, зокрема, критичного мислення, етики, емпатії та креативності. Адже ці унікальні людські якості не можна замінити жодними алгоритмами. За даними EURES (2026), у трійку найбільш дефіцитних м'яких навичок увійшли емоційний інтелект, критичне мислення та адаптивність.

Оскільки професійна підготовка майбутніх фахівців має випереджати час, то перехід від теорії до практики у розвитку soft skills – це шлях до підготовки професіонала, здатного не лише виконувати посадові інструкції, а й бути драйвером змін у своїй галузі.

Під м'якими навичкам розуміють сукупність неспеціалізованих, надпрофесійних умінь, які відповідають за успішну участь у робочому процесі та високу продуктивність (Ngo, 2024).

У сучасній структурі підготовки майбутніх фахівців акцентується перехід від «навчання з метою отримання знань» до «навчання через дію», де м'які навички виступають каталізатором професійної реалізації (Shehu Lokaj et al., 2021) та академічного успіху (Ngo, 2024). У її складі можна виокремити такі блоки:

– *комунікативний,* що охоплює навчання студентів правильної аргументації, ведення переговорів, публічних виступів та академічного письма;

– *когнітивний,* що спрямований на розвиток критичного та креативного мислення майбутніх фахівців, їх здатності до швидкого навчання і навчання упродовж життя;

– *соціально-емоційний,* що розвиває емоційний інтелект, навчає роботі в команді, лідерству служіння та етиці ділової взаємодії;

– *self-management,* що включає тайм-менеджмент, стресостійкість та здатність до саморефлексії.

Варто зазначити, що перехід від теоретичного осмислення до практичного впровадження soft skills у систему професійної підготовки майбутніх фахівців вимагає застосування комплексного підходу. Тобто розвиток м'яких навичок повинен бути органічною частиною кожної навчальної дії. В освітньому процесі у вищій школі цей підхід може бути реалізованим через:

– *інтеграцію змісту і мови,* адже вивчення професійних дисциплін іноземною мовою сприяє одночасному розвитку когнітивних навичок та комунікативної гнучкості майбутніх фахівців. До прикладу, для проведення семінару з «Теорії комунікації» англійською мовою студенти не просто вивчають терміни та сутність теорій, а готують презентації про бар'єри у спілкуванні, використовуючи автентичні кейси міжнародних медіахолдингів. В результаті, вони одночасно засвоюють професійний контент та долають мовний бар'єр, що розвиває гнучкість мислення;

– *широке використання активних та інтерактивних методів навчання на всіх заняттях,* оскільки використання кейс-методів, рольових ігор, дебатів і проєктної діяльності моделюють реальні професійні ситуації й розвивають у майбутніх фахівців необхідні навички. До прикладу, використовуючи кейс-метод, студенти аналізують реальну ситуацію «кризових комунікацій» відомого бренду. Для цього вони розділяються на групи (PR-відділ, клієнти, журналісти) і проводять симуляційну прес-конференцію. Під час створення студентами міждисциплінарного проєкту «Екологічний паспорт університету» необхідним є розподіл ролей, планування часу (time management) та спільне прийняття рішень. В результаті, майбутні фахівці відпрацьовують стресостійкість та навички аргументації у безпечному навчальному середовищі;

– *міждисциплінарність,* до прикладу, через включення модулів з психології спілкування та медіаграмотності до навчальних планів усіх спеціальностей. Так, для студентів технічних спеціальностей рекомендується ввести модуль

«Етика штучного інтелекту» (на стику ІТ, філософії та права) або «Психологія впливу в медіа» (на стику журналістики та психології). Як наслідок, у студентів формується системний погляд на професію та розвиток етичного лідерства;

– *цифрову співпрацю*, без якої не може обійтися жоден сучасний фахівець. До прикладу, використання платформ для онлайн занять (наприклад, Google Meet, Zoom, Microsoft Teams), інструментів для спільної роботи над документами та інтерактивних білих дошок дозволяє майбутнім фахівцям відпрацювати навички дистанційної командної роботи та онлайн-етикету.

Важливим аспектом професійної трансформації вищої школи є усвідомлення того, що розвиток м'яких навичок у студентів неможливий без відповідного рівня сформованості цих компетенцій у самих викладачів. У такій педагогічній взаємодії викладач виступає не лише джерелом знань, а й рольовою моделлю професійної поведінки, демонструючи власним прикладом культуру комунікації, критичне мислення та емоційну стійкість. У цьому контексті заслуговує вивчення досвід Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, який вибудував системну екосистему безперервного професійного розвитку науково-педагогічних працівників, в якій акцентується розвиток їх м'яких навичок.

Ключові напрями корпоративного навчання в університеті включають:

цифрову грамотність і цифрову співпрацю. Діючі курси підвищення кваліфікації протягом року дозволяють викладачам опановувати нові інструменти Google Workspace for Education, методики змішаного та дистанційного навчання. Завдяки опануванню викладачами нових цифрових інструментів забезпечується вільна комунікація зі студентами у звичному для них середовищі та високий стандарт організації занять в онлайн форматі;

лідерство та командну роботу. Спеціалізовані тренінги для викладачів університету з лідерства спрямовані на розвиток їх здатності управляти груповою динамікою, мотивувати студентів до проєктної діяльності та ефективно вирішувати конфліктні ситуації;

медіаграмотність та інфогігієну. В умовах надлишку інформації та гібридних загроз викладачі університету проходять підготовку з критичного аналізу контенту, перевірки фактів та безпечної поведінки в соціальних мережах, що згодом інтегрується в кожну навчальну дисципліну;

розвиток стресостійкості та емоційного інтелекту. Програми з психологічної підтримки та розвитку резильєнтності допомагають науково-педагогічному персоналу зберігати продуктивність у кризових умовах, запобігати професійному вигоранню та створювати атмосферу психологічного комфорту для студентів.

Такий практико-орієнтований підхід до розвитку м'яких навичок перетворює Київський столичний університет імені Бориса Грінченка на «навчальну організацію», де викладач стає фасилітатором та ментором. Коли студент бачить, як викладач легко користується інтерактивними інструментами, спокійно реагує на технічні виклики та веде конструктивний діалог, розвиток soft skills у студентів-майбутніх фахівців відбувається наслідування кращих практик.

Література

Ngo, T. T. A. (2024). The Importance of Soft Skills for Academic Performance and Career Development – From the Perspective of University Students. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 14(3), 53-68. https://doi.org/10.3991/ijep.v14i3.45425

Shehu Lokaj, A., Miftari, V., & Hajdari, V. (2021). Leading students towards a new soft-skills perspective: development for employment. *Journal of Education Culture and Society,* 12(1), 283-296. https://doi.org/10.15503/jecs2021.1.283.296

EURES (EURopean Employment Services). (2025). Five must-have soft skills for 2026. https://eures.europa.eu/five-must-have-soft-skills-2026-2025-12-12_en

World Economic Forum (2025). The Future of Jobs Report 2025. https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025/in-full/

Соломаха С. О.,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу змісту і технологій
педагогічної освіти ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
https://orcid.org/0000-0002-8737-9740

КОНЦЕПЦІЯ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА КОМПЕТЕНТНІСНИХ ЗАСАДАХ

У підготовці майбутніх викладачів педагогічних закладів вищої освіти сьогодні намічається тенденція, що свідчить про те, що більшість викладачів, які мають високу компетентність у фаховій галузі, мають труднощі методичного та психолого педагогічного характеру, пояснюючи цей феномен застарілим змістом дисциплін психолого-педагогічного циклу, що викладаються зокрема у магістратурі. Тому виникає потреба у формуванні стратегії оновленого змісту психолого педагогічної підготовки майбутніх викладачів в умовах магістратури на компетентнісній основі, що забезпечить відповідність процесу навчання сучасним вимогам до його сутності, структури і функцій і гарантуватиме високий рівень освітніх стандартів. Основою цих змін є зміна концепції та підходів до професійної підготовки викладачів закладів вищої освіти, зокрема в умовах магістратури.

Вихідні положення концепції оновлення змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів у педагогічних закладах вищої освіти ґрунтуються на реалізації взаємопов'язаних концептів, які забезпечують розкриття провідної ідеї на методологічному, теоретичному та методичному рівнях. *Основою концепції є зміст освіти.* Зміст освіти відображає соціокультурний стан суспільства, пріоритети й вектори його розвитку, та є детермінованою низкою зовнішніх і внутрішніх чинників. До них відносяться освітній ідеал, мета освіти, що конкретизуються через завдання та сукупність змістових компонентів: когнітивного (знання), практичого (вміння і навички), творчого (досвід),

комунікативного (відносини), аксіологічного (ціннісне ставлення). Поняття змісту освіти структурно вміщує комплекс певних компетентностей, які набуваються із застосуванням відповідних освітніх технологій, методів, прийомів, форм і засобів навчання. За визначенням М. Вовк «зміст психолого-педагогічної підготовки педагога – спектр необхідних фахових знань із проблем теорії і практики десимінації й генерування інноваційного педагогічного і психологічного досвіду у викладацьку діяльність, що спрямовано на формування і розвиток професійних компетентностей педагога (мовно комунікативної, предметної, методичної, інформаційно цифрової, психологічної, емоційно-етичної, педагогічного партнерства тощо), які уможливлюють професійне зростання, досягнення успіху у педагогічній професії, вплив на інтелектуальний, емоційний, світоглядний розвиток учнів (студентів)» (Вовк, Грищенко, & Соломаха, 2024, с. 49).

Методологічний концепт включає фундаментальні філософські, психолого-педагогічні, культурологічні ідеї, що базуються на загальнонаукових і конкретно-наукових підходах до проблеми: компетентнісному, гуманістично-ціннісному (особистісному), акмеологічному, студентоцентрованому. З урахуванням принципів демократизації, гуманізації, культуровідповідності, люди ноцентризму, інноваційності, прогностичності та інших принципів організації педагогічної освіти. Ця концепція ґрунтується на розумінні, що традиційні підходи до підготовки вже не відповідають викликам інформаційного суспільства, глобалізації та швидких технологічних змін. Серед концептуальних ідей оновлення змісту психолого-педагогічного складника підготовки магістрів було визначено наступні: *компетентнісний підхід* уможливлює перенесення акценту підготовки з набуття відповідних знань і умінь на розвиток інтегрованих компетентностей, що не тільки сприяють формуванню знань умінь, навичок, особистісних якостей, а й здатності застосовувати їх у практичній діяльності. Оволодіння ключовими компетенціями є провідним завданням сучасної педагогічної науки і практики. Професійні компетенції – це складники поліструктурного багатофункціонального соціально-

психологічного феномена – професійні компетентності. Компетентнісний підхід є інтеграцією змісту й технологій реалізації загальнонаукового та процесуально-діяльнісного компонентів підготовки з метою формування певних компетенцій майбутніх педагогів, що сприяють їхній швидкій адаптації й успішній професійно-педагогічній діяльності та розв'язанню професійних завдань упродовж усього життя. «З-поміж найвагоміших фахових компетентностей педагога в науковому дискурсі виокремлюються, як-от: педагогічна, психологічна, методична, мовно-комунікативна, іншомовна, цифрова, інформаційна, предметна, полікультурна, соціальна тощо, а також педагогічна майстерність, педагогічна культура тощо» (Вовк, Грищенко, Соломаха, Філіпчук, & Ходаківська, 2021, с. 285).

Поліфункціональна структура професійно-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти уможливлює перспективи його особистісно-професійного саморозвитку як лідера, творця, дослідника, проєктувальника й організатора навчально-пізнавальної та самостійної роботи студентів, тобто менеджера освітнього процесу. Це спрямовує процес психолого-педагогічної підготовки магістрів на розвиток здатності до креативності, критичного мислення, творчості у вирішенні педагогічних задач і саморозвитку. Орієнтація на інтегрованість і міждисциплінарність сприяє розвитку цілісного фахового світогляду майбутніх викладачів, допомагає зорієнтувати магістрів на розуміння взаємозв'язку психолого-педагогічних закономірностей розвитку особистості з філософією освіти, психологією, дидактикою, методикою викладання конкретних предметів, інформаційними технологіями у вимірах етико-орієнтованого, націотворчого та євроінтеграційного спрямування освітнього процесу.

Практико-орієнтованість змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів передбачає максимальне наближення до реальних умов освітнього процесу у педагогічних закладах вищої освіти. Потребує збільшення обсягу практичної діяльності магістрів: педагогічної практики в освітніх закладах, тренінгів, воркшопів, майстер-класів, педагогічних майстерень, інтерактивних технологій, в основі

яких взаємодія всіх учасників процесу навчання. *Навчання має бути побудовано на стратегіях діалогу (полілогу)*, що виступають не просто як акт спілкування між людьми, а й як психологічна, духовна комунікація. У діалозі (полілозі) інтелектуальні позиції учасників навчання доповнюють одна одну й утворюють ціле, котре не можна звести до простої суми складників. В інтерактивному навчанні діалог будується на суб'єкт-суб'єктній позиції, спрямовуючи процес навчання на активну взаємодію всіх його учасників. Інтерактивне навчання змінює вектор освітнього процесу з підходу, заснованого на знаннях, на практико-орієнтований підхід щодо результатів навчання – не від теорії до практики, а від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення в ході його практичного використання. Орієнтація магістерської підготовки на цифровізацію освітнього простору та використання інноваційних педагогічних технологій. Зміст підготовки має включати технології вивчення основ онлайн-навчання, медіаграмотності, кібербезпеки, методики володіння цифровими інструментами, ознайомлення з платформами для дистанційного навчання, методики роботи зі штучним інтелектом в освітньому процесі тощо. Постійний розвиток інформаційних технологій дозволяє майбутнім викладачам отримувати нові знання й набувати професійних компетентностей. *Персоналізація та індивідуалізація:* освітній процес має бути гнучким, ураховувати індивідуальні потреби, інтереси та темп навчання студентів. Це може бути реалізовано через вибіркові курси, індивідуальні освітні траєкторії, тьюторство та менторство. *Посилення психологічного складника* за рахунок поглибленого вивчення вікової й педагогічної психології з акцентом на сучасні теорії розвитку особистості; психології мотивації, когнітивних процесів, освітнього середовища, групової динаміки, інклюзивного навчання, конфліктології, основи психологічного консультування та підтримки студентів тощо. Тренінги самоконтролю, комунікативний тренінг, гельштаттерапія (Р. Перлс), групова терапія (К. Роджерс), психодрама (Дж. Морено), тренінг соціальних навичок тощо. Окрім професійних навичок, важливо розвивати «м'які

навички» (soft skills), як-от: командна робота, комунікативність, стресостійкість, лідерство, адаптивність, діалогічність у спілкуванні, критичність мислення, креативність, емоційний інтелект, емпатія, самоорганізація, чемність, ввічливість, дружелюбність тощо. Ці особистісні здібності дозволяють ефективно взаємодіяти з іншими людьми та адаптуватися до різних ситуацій. Найефективніші форми і методи розвитку м'яких навичок – групові або індивідуальні курси, тренінги, інтерактивні технології, що дозволяють магістрам у стислі терміни прокачати свої soft skills.

*Отже, у*провадження розробленої концепції оновлення змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів у педагогічних закладах вищої освіти на компетентнісних засадах дозволить підготувати майбутніх викладачів, які: володіють глибокими психолого-педагогічними знаннями та вміннями; сформованою психолого-педагогічною компетентністю, що є системним проявом професіоналізму викладачів, здатних ефективно використовувати знання та сучасні освітні технології у вирішенні педагогічних задач, що сприятиме вдосконаленню освітнього процесу у напрямі його інтенсивності, інтегрованості, практичної спрямованості; критично мислять, володіють потужним творчим потенціалом, готові до впровадження інновацій, мають високий рівень розвитку soft skills, прагнуть неперервного професійного розвитку та самоосвіти, відповідають вимогам сучасного ринку праці та викликам освітнього середовища.

Література

Вовк, М., Грищенко, Ю., & Соломаха, С. (2024). Зміст психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів у закладах фахової передвищої і вищої педагогічної освіти України. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття».* Т. 1, 9. 43–54. https://doi.org/10.35387/ ucj.1(9).2024.0003

Вовк, М. П., Грищенко, Ю. В., Соломаха, С. О., Філіпчук, Н. О., & Ходаківська, С. В. (Уклад.). (2021). *Педагогічна освіта в Україні: теорія і практика :* словник. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НаПН України. Імекс-ЛТД.

Тихоновська М. І.,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
https://orcid.org/0009-0006-8899-7328

РОЗВИТОК ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ У НЕФОРМАЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНИ: АКТУАЛЬНІСТЬ І ПРОГНОСТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

У контексті євроінтеграційних процесів, розвитку національної освітньої політики (Кабінет Міністрів України, 2025), в умовах цифрової трансформації, глобалізації комунікативних практик відбувається зростання ролі іншомовної освіти дорослих як ключового чинника розвитку людського капіталу, соціальної мобільності громадян. Значний потенціал для її розвитку має неформальна освіта – складова систем освіти, що характеризується спрямованістю на «адаптацію людини до швидкоплинних умов життя; сприяння її особистісному та професійному зростанню, самореалізації …», «задоволення освітніх потреб громадян різних соціальних, професійних та інших груп», «посилення компетентнісного потенціалу дорослих різного віку, успішність особистісно-професійної самореалізації» (Аніщенко, 2019, с. 22). Власне неформальний освітній простір увиразнюється як динамічне середовище, здатне оперативно реагувати на індивідуальні освітні запити дорослих і потреби ринку праці, забезпечуючи гнучкість, доступність і практичну спрямованість навчання.

Принагідно зазначимо, що ідея «багатоукладності» та «варіантності» освіти, що передбачає створення широкого вибору форм, закладів і засобів навчання, що відповідають освітнім запитам особистості, була проголошена ще у 1993 р. у принципах реалізації Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття») (Кабінет Міністрів України, 1993). На нашу думку, це створило підґрунтя для появи нових форм і форматів навчання, зокрема й неформальних, що сприяло розширенню освітнього простору для різних категорій здобувачів, і, зокрема, дорослих.

Розвиток іншомовної освіти дорослих у неформальному освітньому просторі є багатовимірним процесом, що ґрунтується на андрагогічних, соціокультурних, комунікативних та інших засадах. Актуальність дослідження визначається не лише потребою підвищення рівня іншомовної компетентності дорослого населення, а й необхідністю інтеграції андрагогічних, соціокультурних і комунікативних підходів до її розвитку. Це дає підстави для висновку про те, що іншомовна освіта дорослих у неформальному просторі виходить за межі суто освітньої та дослідницької проблематики, набуваючи ознак соціокультурного феномену, що увиразнює процеси, пов'язані з міжкультурною взаємодією, формуванням національної і глобальної ідентичності, залучення особистості до професійних, культурних мереж регіонального, національного й міжнародного рівнів.

Результати здійсненого історико-педагогічного аналізу проблеми розвитку іншомовної освіти дорослих на основі досліджень українських науковців (Оніщук, 2019; Хмелівська, 2015) свідчать про поступовий перехід від знаннєвої до комунікативно орієнтованої моделі навчання, що актуалізує значення мовної підготовки як інструменту соціальної взаємодії. Соціокультурний, компетентнісний, прагматичний вектори розвитку сучасної іншомовної освіти актуалізують доцільність переосмислення змісту й форм навчання дорослих, особливо в інформальному (Arndt, 2019), неформальному освітніх просторах, де провідну роль відіграють практикоорієнтовані, цифрові, інтерактивні формати навчання

Андрагогічний вимір дослідження зосереджено на визнанні дорослого як активного суб'єкта навчання, здатного до самокерованого розвитку, рефлексії, трансформації власного досвіду тощо. Неформальна іншомовна освіта у цьому контексті реалізує принципи індивідуалізації, гнучкості, варіативності освітніх траєкторій, що дозволяє поєднувати навчання з професійною діяльністю, соціальною активністю тощо. Водночас комунікативний аспект унаочнює роль навчання як процесу взаємодії, у якому мова є інструментом

включення в багатомовні й мультикультурні середовища (Watkins, Thornbury & Millin, 2023).

Соціокультурний вимір проблеми іншомовної освіти дорослих полягає в увиразненні її ролі сприяти культурній інтеграції, розвитку толерантності, міжкультурної компетентності, що відіграє важливу роль в умовах посилення міграційних процесів на тлі нестабільності й невизначеності.

Економічний аспект розвитку іншомовної освіти пов'язаний із питаннями підвищення конкурентоспроможності фахівців, розширення їхніх можливостей на національному й міжнародному ринках праці.

Отже, міждисциплінарне дослідження проблеми розвитку іншомовної освіти у неформальному освітньому просторі має високий прогностичний потенціал і може зацікавити менеджерів освіти, провайдерів освітніх послуг, роботодавців. На наше переконання, цей потенціал дослідження полягає у виявленні тенденцій розвитку іншомовної освіти дорослих, окресленні ефективних моделей організації навчання, науковому обґрунтуванні рекомендацій, що сприятиме реалізації ефективної освітньої політики, удосконаленню діяльності провайдерів у сфері мовної освіти дорослих у контексті забезпечення адаптивності освітніх систем до сучасних викликів. Результати дослідження стануть підґрунтям для подальших наукових пошуків у сфері професіоналізації освіти дорослого населення.

Література

Аніщенко, О. В. (2019). Концепція розвитку неформальної освіти дорослих в Україні. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*: зб. наук. пр., 1 (15). 20–39. Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. https://doi.org/10.35387/od.1(15).2019.20-39

Кабінет Міністрів України. (1993, 3 листопада). Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»): постанова № 896 (зі змінами). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п#Text

Кабінет Міністрів України. (2025, 4 червня). Про схвалення Концепції Державної цільової національно-культурної програми сприяння вивченню та застосуванню англійської мови в Україні на 2026-2030 роки: постанова № 659. https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-skhvalennia-kontseptsii-derzhavnoi-tsilovoi-natsionalno-kulturnoi-prohramy-s659040625

Оніщук, І. І. (2019). *Розвиток іншомовної освіти майбутніх вчителів гуманітарних спеціальностей у педагогічних університетах України (середина XX – початок XXI століття)* (Дисертація доктора філософії).
Хмелівська, С. І. (2015). *Розвиток іншомовної освіти у середніх навчальних закладах Київської учбової округи (друга половина XIX – початок XX ст.)* (Дисертація кандидата педагогічних наук).
Arndt, H.L. (2019). Informal second language learning: The role of engagement, proficiency, attitudes, and motivation [PhD thesis]. University of Oxford. https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:c579077d-61fd-4b94-bd57-de7063389122
Watkins, P., Thornbury, S., & Millin, S (2023) The CELTA Course. Trainer's Manual. Cambridge University Press.

Філіпчук Н. О.,
доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу змісту і технологій педагогічної освіти ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
https://orcid.org/0000-0002-1023-923X

КУЛЬТУРОТВОРЧИЙ КОНТЕНТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ

На сьогодні надзвичайно важливим є усвідомлення того, що культура виступає ключовим чинником забезпечення національної безпеки та важливою складовою державної політики. Необхідність збереження та розвитку базових національних цінностей і ідентичності зумовлена сучасними викликами та загрозами, серед яких: військова агресія росії, поширення ідеології так званого «руського міра», інформаційно-психологічний вплив, зовнішні та внутрішні загрози українській мові й культурі, спотворення історичних фактів, а також недостатня орієнтація інформаційної політики на національні цінності.

Тому адекватна реакція суспільства й відповідальна політика держави на зазначені виклики уможливлять більш успішне здійснення стратегії національної безпеки України, реалізацію стрижневих завдань національно-патріотичного виховання дітей та молоді.

Як показує досвід розвинутих країн, спроможність упровадження кардинальних соціально-економічних реформ має пряму залежність від розвитку культури.

Критеріями успішної культурної політики мають стати:

- збереження та передача історичного надбання народу майбутнім поколінням;
- високий рівень культурних компетенцій громадян;
- становлення національної ідентичності;
- здатність суспільства до опанування сучасними креативними практиками та індустріями (Філіпчук, 2025, с. 15).

Держава і суспільство мусять бути свідомими того, що успішне впровадження соціально-економічних реформ безпосередньо залежить від рівня розвитку культури.

Україні потрібна нині більш національно-зорієнтована освіта, «освіта культурна» як для опанування новітніми знаннями, компетентностями, уміннями, так і для гуманізації людини і суспільства – громадянського і патріотичного. На тлі сучасних трагедій російсько-української війни, безперервних воєнних конфліктів у світі необхідно докорінно змінювати усталені підходи в державній культурно-освітній політиці, щоби культура в її широкому контексті стала нарешті ціннісною складовою національного розвитку, креативним, духовним потенціалом для прогресу і безпеки української нації. У Законі України «Про освіту» зазначено: «Освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави» (Закон України «Про освіту», 2017).

Для системи національної освіти України, педагогічної освіти і підготовки вчительських кадрів також украй важливою і значущою складовою є парадигма «культури в освіті», зокрема культурно-мистецької освіти.

У Дорожній карті мистецької освіти ЮНЕСКО (2006 р.) зазначено, що культура і мистецтво – це найважливіші компоненти всебічної освіти, яка забезпечує повний розвиток особистості, а право на мистецьку освіту є загальним правом людини… (United Nations Educational, … 6-9 March 2006).

Така освіта сприяє розвитку людських ресурсів і визнається одним із фундаментальних компонентів якісного оновлення освіти. Тому закономірно, що основним стратегічним напрямом є забезпечення доступності до мистецької освіти, забезпечуючи її високу якість через розробку освітніх стандартів, застосовуючи принципи і практики культурно-мистецької освіти для вирішення завдань, які постають перед сучасним суспільством.

Сьогодні українська культурно-мистецька освіта є однією з небагатьох галузей вільно конвертованих в європейському та світовому освітньому і професійному просторах.

Нині проблема культурності Нації, особливо її молодого покоління, є надзвичайно актуальною. Війна в рази посилила чутливість суспільного нерву щодо місії української культури в процесах націє-державотворення, її значимості в системі національної безпеки, формуванні людського капіталу, захисті свого національного «Я» від московитського нашестя. Культурномистецька освіта стає незамінною в контексті навернення Народу до своєї національної пам'яті, даючи не лише нові знання, але й сенси, смисли, світоглядні переконання, пізнання найвищих духовних, інтелектуальних, естетичних та етичних культурних надбань людства.

Однак, як зазначено в навчальному посібнику «Художня комунікація у віртуальному медіапросторі: зміст та організація естетичного виховання учнівської молоді» (2024 р. за ред. О. Комаровської): «вчитель з різних причин не завжди готовий своєчасно коригувати художню комунікацію, бути для учнів авторитетним джерелом пізнання мистецтва з використанням його можливостей. Гостро постає й питання ставлення учнівства до культурного різноманіття світу поряд із проблемами національно-патріотичного виховання саме в контексті віртуальної художньої комунікації…» (Комаровська, Власова, Миропольська, Ничкало, & Руденко, 2024).

Будь-які обмеження нормативного чи організаційно-педагогічного характеру культурного чинника в змісті освіти не сприяють якості навчально-виховного процесу. Адже культурно-мистецька освіта, як ніяка інша, не наділена такою чуттєвою енергетикою, таким емоційним інтелектом, психологічною здатністю робити навчання «палаючим», мотиваційним,

суб'єктним. Це той важливий аспект в освітньому процесі, коли реальне і гуманне, логічне і чуттєве, розумне і прекрасне синтезується в найбільш бажану суспільно значиму модель для сьогоднішнього жорстокого світу – виховуючи Серце і Душу, «чини Добро» (Філіпчук, 2025, с. 19).

Важливо зазначити, що високопрофесійне і гуманістичне ставлення до культури формує якісно іншу освітню методологію, яка особливо затребувана в нинішній ситуації російської військової агресії, зобов'язуючи Україну формувати й відповідну стратегію освітньої політики. Провідними ідеями національної освіти є: зміцнення й консолідація українського суспільства, виховання національної і громадянської свідомості, забезпечення соціалізації і професіоналізації громадян, конкурентоздатність в умовах світової глобалізації та інтеграції; реалізація національно-виховного ідеалу (виховання громадян незалежної Української держави), захист національних інтересів України; виховання духовно багатої, цілісної, активної, творчої, відданої патріотичним ідеалам і національним цінностям Особистості; забезпечення пріоритетного розвитку української мови, поглиблення вивчення української літератури, історії, національної і світової культури, опанування українознавчими цінностями з метою формування національно свідомих, патріотично активних громадян; утвердження націєтворчої, державотворчої, культуротворчої та просвітницької місії закладів освіти.

Література:

Закон України «Про освіту» (№2145-VIII від 05.09.2017, зі змінами 2025). (2017).

Комаровська, О.А., Власова, В.Г., Миропольська, Н.Є., Ничкало, С.А., & Руденко, І.В. (2024). *Художня комунікація у віртуальному медіапросторі: зміст та організація естетичного виховання учнівської молоді:* методичний посібник. У О. А. Комаровської (Ред.). Івано-Франківськ: НАЇР.

Філіпчук, Н.О. (2025). *Зміст психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів-бакалаврів у закладах вищої педагогічної освіти:* навчальний посібник. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747653

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Road Map for Arts Education The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century Lisbon, 6-9 March 2006. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200/PDF/384200eng.pdf.multi

Фомін К. В.,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
https://orcid.org/0000-0001-6005-7357

ІННОВАЦІЙНА МОДЕЛЬ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У КОНТЕКСТІ ЕТНОПЕДАГОГІКИ

Сучасна парадигма іншомовної освіти формується на перетині глобалізаційних процесів та нагальної потреби у збереженні національної самобутності, що зумовлює пошук нових методологічних підходів. У цьому контексті етнопедагогіка постає не лише як ретроспективне дослідження народних традицій, а й як динамічний фундамент для модернізації вивчення іноземних мов в цифрову епоху. Теоретичне підґрунтя цієї моделі базується на фундаментальних працях Мирослава Стельмаховича, який визначив етнопедагогіку як цілісну систему виховання, глибоко вкорінену в духовну культуру народу (Стельмахович, 1997, с. 18). Практичне втілення цих ідей знаходить своє відображення у педагогічній спадщині Петра Лосюка, чия концепція гуцульської школи демонструє унікальний приклад інтеграції освітнього процесу з локальним культурним середовищем (Лосюк, 2002, с. 25). Така регіональна специфіка стає відправною точкою для формування соціокультурної компетентності, адже згідно з ідеями Майкла Байрама, вивчення іноземної мови має першочергово готувати студента до ролі культурного медіатора, здатного репрезентувати власну ідентичність у світовому дискурсі (Byram, 1997, с. 88).

Наукова релевантність такого підходу підкріплюється концепцією Клер Крамш, яка розглядає лінгвістичну освіту як простір культурного посередництва. Це корелює з соціокультурною теорією Льва Виготського та прагматизмом Джона Дьюї, які стверджували, що справжнє навчання можливе лише через активний досвід у значущому для особистості середовищі. Інтеграція етнокультурного контенту, заснована на принципах комунікативної лінгвістики Делла Хаймса, перетворює вивчення мови з формального засвоєння

граматичних структур на процес осягнення живих соціальних контекстів. Дослідження Джеймса Бенкса та Женеви Гей щодо культурно-відповідного навчання (culturally responsive teaching) додатково підтверджують, що використання автентичних матеріалів — від родинних переказів до регіонального фольклору — суттєво підвищує внутрішню мотивацію студентів, оскільки вони бачать у навчальному матеріалі відображення власного життєвого світу (Gay, 2000, p. 28).

Цифрова трансформація суспільства додає етнопедагогічному підходу нових вимірів, де технології виступають не як замінник традиції, а як інструмент її глобалізації. Марк Варшауер та Роберт О'Дауд обґрунтовують, що використання цифрових платформ для міжнародної онлайн-взаємодії дозволяє локальному культурному продукту вийти за межі регіону. Проєкти, які досліджує Дарина Дулі, стають ідеальним середовищем для апробації етнопедагогічної моделі, де студенти використовують іноземну мову для презентації унікальних аспектів своєї культури глобальній аудиторії. У цьому процесі цифровізація забезпечує створення інтерактивного контенту, що поєднує автентичність із сучасними формами візуалізації, як-от цифровий сторітелінг за методикою Джо Ламберта (Lambert, 2013, p. 24). Практична реалізація нашої моделі передбачає відмову від традиційного лінійного викладання на користь проєктно-орієнтованого навчання. Власний досвід роботи зі студентами філологічних факультетів підтверджує, що найбільший когнітивний резонанс викликають завдання, які потребують концептуального аналізу локальних реалій. Наприклад, вивчаючи тему «Art and Aesthetics», ми трансформуємо в порівняльний аналіз філософії гуцульської орнаментики та західноєвропейського модернізму. Студенти не просто засвоюють лексику, а й вчаться вербалізувати глибинні етнічні смисли іноземною мовою, що відповідає моделі Майкла Байрама щодо формування «міжкультурного медіатора» (Byram, 1997, p. 88).

Інноваційна модель навчання, що синтезує досвід гуцульської школи та можливості Web 2.0, структурується через взаємодію чотирьох ключових компонентів. Культурно-змістовий блок забезпечує наповнення занять етнографічним матеріалом,

перетворюючи опис народних традицій чи інтерпретацію фольклору на когнітивно складні мовні завдання. Комунікативний компонент реалізується через проєктну діяльність та онлайн-дискусії, що відповідають вимогам Майкла Канейла та Меррілл Свейн щодо функціональності мови. Цифровий складник інтегрує мультимедійні карти та віртуальні екскурсії, надаючи навчанню рис «культури участі» (participatory culture) Генрі Дженкінса. Замикає цю систему метакогнітивний компонент, де за допомогою електронних портфоліо та рефлексивних журналів студенти аналізують свій шлях від локального знавця традицій до світового цифрового громадянина.

Глибинна інтеграція гуцульських традицій у мовну освіту не повинна обмежуватися перекладом назв страв чи елементів одягу. Доцільно спиратися на концепцію «живої традиції», у межах якої мова виступає інструментом інтерпретації культурних смислів. Такий підхід передбачає структуризацію навчального матеріалу за трьома взаємопов'язаними змістовими лініями: антропологічною, філософсько-етичною та прагматичною. Антропологічна лінія орієнтована на дослідження персоналій — носіїв традиційної культури. Студенти готують біографічні нариси про мосяжників, різьбярів, ткачів, а також виконують мікродослідження про відомі родини майстрів, створюючи цифрові профілі іноземною мовою. Така діяльність сприяє розвитку монологічного мовлення, формуванню академічної лексики та навичок презентації культурного матеріалу. Філософсько-етична лінія базується на аналізі гуцульського фольклору як джерела універсальних цінностей. Робота з легендами й народними оповіданнями використовується для розвитку критичного мислення: студенти інтерпретують мотиви свободи, долі, духовної стійкості та порівнюють їх із відповідними культурними моделями інших традицій. Такий підхід сприяє формуванню міжкультурної компетентності та вмінню аргументовано висловлювати власну позицію іноземною мовою. Прагматична лінія передбачає засвоєння процесуальної та термінологічної лексики через опис технологій народних промислів. Студенти моделюють інструкції з виготовлення ліжника, приготування бринзи або обробки

деревини, використовуючи відповідні мовні структури. Це розвиває функціональну грамотність і навички професійної комунікації, необхідні для презентації регіону під час міжнародних академічних обмінів або віртуальних екскурсій. Застосування такої структури дозволяє розглядати регіональну культуру як активний комунікативний ресурс, а студента — як носія експертного знання, здатного представляти власну культурну традицію іноземною мовою. Особливої уваги заслуговує розвиток цифрової ідентичності через використання «Інтерактивних карт сенсів» (Interactive Maps of Meaning). Використовуючи сервіси Google My Maps, студенти маркують локації на Карті Гуцульщини, прикріплюючи до них власні відео-історії, записані іноземною мовою. Це перетворює вивчення мови на геопросторову діяльність, де лінгвістичні знання безпосередньо прив'язані до фізичного та культурного ландшафту рідного краю. Такий підхід нівелює ризик «відчуження» особистості під час вивчення чужої мови, оскільки остання стає захисним екраном і водночас транслятором національної спадщини.

Методологія цифрового сторітелінгу є втіленням концепції Джо Ламберта, де поєднуються особистий голос автора та мультимедіа. Це реалізується через створення 2–3 хвилинних відеороликів. Методично процес вибудовується як цикл: від написання сценарію (Scriptwriting) до запису голосу (Voiceover). Студенти створюють «цифрові легенди», поєднуючи архівні фото предків у гуцульських строях із власною розповіддю.

Інноваційна модель навчання структурується через взаємодію культурно-змістових, комунікативних, цифрових та метакогнітивних компонентів. Вона дозволяє подолати розрив між теоретичними знаннями та реальною комунікацією, водночас ставлячи виклики щодо професійної підготовки викладача в межах моделі TPACK Мішри та Келера. Необхідність балансування між технологічним інструментарієм та автентичністю змісту є критично важливою для запобігання формалізації етнопедагогічних ідей. У підсумку, пропонована модель створює гуманістичне освітнє середовище, де традиція стає ресурсом для інновацій, а іноземна мова — ключем до збереження та популяризації культурного коду в умовах

цифрової епохи, забезпечуючи природний перехід від локального патріотизму до глобального міжкультурного взаєморозуміння.

Література

Стельмахович, М. Г. (1997). *Українська етнопедагогіка*. ІЗМН.

Лосюк, П. М. (2002). *Гуцульська школа: теорія і практика*. Писаний Камінь.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.* Clevedon: Multilingual Matters.

Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. New York: Teachers College Press.

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Lambert, J. (2013). *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community.* New York: Routledge.

Ханова О. В.

спеціаліст вищої категорії, викладач-методист
Київського професійно-педагогічного фахового коледжу
імені Антона Макаренка
https://orcid.org/0009-0000-8347-1729

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

Сучасна освіта дедалі більше набуває інноваційного характеру. Тому професіонали в галузі освіти повинні бути здатними до інноваційного типу мислення впродовж усього життя і подальшої життєдіяльності. Зміни в освіті, як невід'ємній частині суспільства, вимагають відповідних змін у професійній діяльності педагога професійного навчання. Нові вимоги суспільства, пов'язані із самореалізацією особистості, обумовлюють необхідність виявлення теоретико-методичних засад формування педагога професійного навчання як конкурентоспроможного фахівця, а також створення ефективного діагностичного механізму, який дасть можливість виявити конкретні резерви в його діяльності, перспективи професійного росту, потреби у професійному вдосконаленні (Завалевський, 2010, с.7). Протягом століть прогресивні мислителі розглядали підготовку підростаючого покоління до праці, здатної створювати матеріальні і духовні

цінності, забезпечувати розвиток виробництва і суспільства, брати активну участь у пізнавальній і трудовій діяльності (Котелянець, & Юрченко, 2000, с. 42). Досягнення таких цілей педагогічної освіти, як цілісний розвиток особистості, підвищення рівня фундаментальної й професійної підготовки, можливе за умови впровадження міжпредметних зв'язків в освітньому процесі вищої фахової передвищої педагогічної школи.

Ізольованість дисциплін, які входять в навчальний план певної спеціальності, не забезпечує наступності, а взаємозв'язок між ними приводить до дублювання деяких питань програм паралельних курсів або до відсутності в програмах деяких розділів спеціальних дисциплін. Таким чином, дослідження проблеми реалізації міжпредметних зв'язків у професійній підготовці вчителя є досить актуальною в умовах сучасного інформаційного суспільства. Проблемам формування і розвитку особистості вчителя, переходу його на більш високий рівень світоглядної позиції присвячені праці І. Беха, В. Браже, С. Вершловського, Р. Ісламшина, В. Кричевського, Б. Ковальчук, І. Комарової, З. Нікітіна та інших. Одним із шляхів формування педагога професійного навчання як конкурентоспроможного фахівця є діяльнісний підхід (О. Анісімов, І. Бех, Л. Петерсон), оскільки засвоєння структури і технології професійної діяльності спонукає особистість до самоорганізації, самореалізації та самоконтролю – важливих складових професіоналізму (Ярмолюк, 2020, с.8).

Виходячи з позицій філософського аналізу, вітчизняні та зарубіжні психологи та дидакти трактують поняття «міжпредметні зв’язки» по різному. Одні з них (І. Зверєв, В. Максимова) вважають, що міжпредметні зв’язки – це дидактична форма гносеологічного принципу системності, яка є необхідною і суттєвою ланкою сучасних методологічних основ процесу навчання, оскільки започатковує утворення системи. Інші (Ю. Дик, Л. Зоріна, С. Тадиян, М. Сорокін, Г. Щукіна, С. Капіруліна, Л. Паламарчук) трактують міжпредметні зв’язки як дидактичну умову, яка забезпечує не тільки систему знань учнів, а й розвиток їх пізнавальних

здібностей, активності, інтересу, розумових операцій.

Здебільшого міжпредметні зв'язки зручно застосовувати на інтегрованих уроках, оскільки педагог професійного навчання може добирати теми, які доповнюють одна одну або поглиблюють знання, вміння і навички з інших дисциплін. Використання міжпредметних зв'язків є одним з найбільш доступних резервів його якісного вдосконалення — воно не потребує перебудови освітнього процесу. Але для того, щоб розкрити і використати цей резерв, необхідний творчий підхід педагога до розроблення кожного уроку з урахуванням міжпредметних зв'язків нового навчального матеріалу і вже набутих здобувачами освіти знань та умінь (Кругляк, 2003, с. 7).

Для здійснення міжпредметних зв'язків кожний педагог повинен бути добре ознайомлений не тільки з програмами суміжних курсів, але і з змістом і науковим рівнем викладеного в них матеріалу. Формою програмування міжпредметних зв'язків являється побудова методичних вузлів по взаємозв'язаних дисциплінах. Також висунення вимог, які, насамперед, він висуває до себе, а паралельно до учнів. Таким чином, розробка методики реалізації міжпредметних зв’язків потребує творчої роботи викладача і значного підвищення рівня підготовки студентів педагогічних закладів освіти до практичного здійснення зв’язків між дисциплінами.

Методика творчої роботи викладача включає ряд етапів:

1) вивчення розділу «Міжпредметні зв'язки» і опорних тем з програм і підручників інших предметів, читання додаткової наукової, науково-популярної і методичної літератури;

2) поурочне планування міжпредметних зв'язків з використанням курсових і тематичних планів;

3) розробка засобів і методичний прийомів реалізації міжпредметних зв'язків на конкретних заняттях (формулювання міжпредметних пізнавальних завдань, комплексних домашніх завдань, підбір додаткової літератури для учнів, підготовка необхідних підручників і наглядних посібників з інших предметів, розробка методичних прийомів їх використання);

4) розробка методики підготовки і проведення комплексних форм організації навчання (узагальнюючих уроків з

міжпредметними зв'язками, комплексних семінарів, екскурсій, завдань на літо, занять гуртка, факультативу по міжпредметними темах та інше);

5) розробка прийомів контролю та оцінки результатів здійснення міжпредметних зв'язків в навчанні (питання і завдання на виявлення вмінь учнів встановлювати міжпредметні зв'язки, співбесіда зі здобувачами освіти та педагогами), застосування критеріїв оцінювання уроку з міжпредметними зв'язками (Філон, 2008, с.27).

Аналізуючи зміст розділу по кожному курсу, викладач виділяє:

1) опорні зв'язки з раніше вивченими модулями;

2) опорні зв'язки з раніше вивченими темами та модулями з інших дисциплін;

3) перспективні зв'язки з ще не вивченими темами з інших дисциплін і модулями;

4) види хронологічних і змістовно-інформаційних зв'язків. На основі аналізу програм викладач встановлює контакти з викладачами інших дисциплін і допомагає їм виділити опорні знання.

Реалізація міжпредметних зв’язків у процесі формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання створює необхідні умови для формування в них системного мислення, самостійності та активності в навчанні.

Література

Жара, Г.І. (2010). Теоретичні основи формування та розвитку понять міжпредметного характеру. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання.* Вид-во НПУ імені М.П.Драноманова.

Завалевський, Ю.І. (2010). *Конкурентоспроможний вчитель: теорія і практика:* навчальний посібник. Букрек.

Котелянець, Н., & Юрченко, М. (2000). *Роль міжпредметних зв’язків у розвитку особистості учнів. Рідна школа*, 3, 42.

Кругляк, О. (2003). Міжпредметні зв’язки на уроках основ здоров’я і фізичної культури. *Фізичне виховання в школі,* 3, 51-52

Філон, І. (2008). Образотворче мистецтво в системі міжпредметних зв’язків. *Початкова освіта*, 11, 6-7.

Ярмолюк, А. (2020). Реалізація соціокультурної змістової лінії в контексті міжпредметної інтеграції. *Професійна освіта*, 6, 32-36.

Хоружа Л. Л.,
доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри освітології та психолого-педагогічних наук факультету педагогічної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
http://orcid.org/0000-0003-4405-4847

ПЕДАГОГІЧНА ІННОВАТИКА ЯК ГЛОБАЛЬНИЙ ТРЕНД

Парадигма розвитку сучасної освітня ґрунтується на «цивілізаційному баченні глобалізованого світу», який постійно змінюється. В цьому контексті, феномен трансгресивності , як вихід за межі, пошук нового, не традиційного, характеризує сутність і зміст інноватики як глобального суспільного тренду. Педагогічна інновація справді є освітнім трендом, адже вона визначає сучасні напрями розвитку освіти, формує нові технології навчання та відповідає на виклики суспільства. Це не лише нововведення, а й системний процес реформування освітнього простору.

Проблема педагогічних інновацій постійно знаходиться у полі уваги вітчизняних і зарубіжних учених. Ґрунтовні положення інноватики досліджували Артьомов І., Братко М., Вовк М., Кремінь В., Сисоєва С. та інші вчені. Актуальними щодо інновацій є праці зарубіжних дослідників: Дж. Бассет, Д. Гамільтон, Е. Роджерс, О. Хомерики. Характеризуючи освітні інновації як глобальний тренд, слід навести приклади досліджень зарубіжних учених, які вивчають різні аспекти феномену:

- Sir Ken Robinson (Great Britain) - відомий своїми ідеями про креативність та інновації в освіті. Закликав до переосмислення традиційної системи навчання;
- Michael Fullan (Canada) - досліджує освітні зміни та лідерство. Автор концепції «зміни в освіті» та інноваційних стратегій для шкіл;
- José M. Rodríguez-Ferrer (Portugal)- працює над інноваціями у викладанні та навчанні, зокрема у сфері педагогічних технологій;
- Markus Talvio (Finland) - досліджує інноваційні підходи до підготовки вчителів та розвитку освітніх програм та інші.

Відтак, проблема інновацій в освіті, пошук нових педагогічних рішень має міжнаціональний характер і є

глобальною за своїм змістом і значенням. Глобальний характер педагогічної інноватики обумовлюють також такі світові тенденції:

- Нерівність та поляризація суспільства: інновації спрямовані на забезпечення доступності освіти для всіх соціальних груп;
- Глобалізація та мобільність: розвиток міжкультурних компетенцій, онлайн-освіта для міжнародних студентів;
- Швидкі зміни ринку праці: освіта готує до професій, які ще не існують, через розвиток гнучких навичок;
- Інновація створює цінність і має перспективи розвитку (новизна ефективність; комерційна доцільність; конкурентоспроможність соціально-економічний ефект).

Актуальність інновацій в освіті підтверджується у Звіті про майбутні робочі місця 2025 р (Future of Jobs Report 2025), і якому міститься перелік нових професій, які вимагають від педагогів формувати у здобувачів освіти нові навички та компетентності. Домінантними серед них є: аналітичне мислення; стійкість, гнучкість і спритність; лідерство та соціальний вплив; креативне мислення.

Спираючись на зазначене вище, можна виокремити глобальні освітні інновації, які впливають на характер навчання та його стратегії у всьому світі

1. *AI та персоналізоване навчання.* Використання штучного інтелекту для адаптації навчальних програм під індивідуальні потреби учнів (приклад: платформи, що аналізують прогрес студента й пропонують персональні завдання).

2. *STEM/STEAM-освіта.* Інтеграція науки, технологій, інженерії, мистецтва та математики, що уможливлює розвиток креативності та міждисциплінарного мислення.

3. *Мікронавчання та модульні курси.* Короткі навчальні блоки, які легко інтегрувати у щоденне життя (популярні у корпоративному навчанні та онлайн-освіті).

4. *Інклюзивна та соціально орієнтована освіта.* Практики, що забезпечують рівний доступ до навчання для дітей з особливими освітніми потребами. Також включає педагогіку миру, кліматичну освіту та розвиток громадянських компетенцій.

5. *Глобальні онлайн-курси (MOOCs) та неформальна освіта.*Масові відкриті онлайн-курси (Coursera, edX,

FutureLearn), які роблять освіту доступною для мільйонів людей у світі; сприяють міжнародній мобільності та міжкультурному обміну; допомагають формувати індивідуальну траєкторію особистісного та професійного розвитку.

Проблема пошуку інноваційних рішень має динамічний характер. Інновація, яка щойно носила характер відкриття, новизни, через певний час переходить у традицію, стає застарілою. Тому, процес інноваційного пошуку є неперервним.

Відтак, глобальний характер педагогічних інновацій пов'язаний із розвитком цифрового середовища, що робить доступність технологій та освіту більш демократичною та відкритою для різних груп населення; пандемії, війни та технологічні революції змушують освіту швидко адаптуватися, що стимулює інноваційні рішення; зміни на ринку праці - нові професії потребують швидкого оновлення знань, тому інновації в освіті стають ключем до конкурентоспроможності; каталізатором розвитку ринку праці; спостерігається глобальний науковий інтерес учених до проблеми інновацій та різних її аспектів.

Література

Хоружа, Л.Л. (ред.). (2024). *Інноваційність розвитку вищої педагогічної освіти: від теорії до практики :* колективна монографія. Київський столичний університет імені Бориса Грінченка. Ліра-К.

Кремень, В. (Наук. ред.). (2024). *Освіта для цифрової трансформації суспільства = Edukacja dla cyfrowej transformacji społeczeństwa = Education for digital transformation* (Т. 1). Юрка Любченка. https://lib.iitta.gov.ua

Lachowicz, I. (2023). *Innowacje pedagogiczne. Poradnik dla nauczycieli.* Instytut Badań Edukacyjnych. https://ibe.edu.pl/images/badania/Kariera-bez-barier/Innowacje%20pedagogiczne.pdf

Kukulska-Hulme, A., Wise, A. F., Coughlan, T., Biswas, G., Bossu, C., Burriss, S. K., Charitonos, K., Crossley, S. A., Enyedy, N., Ferguson, R., FitzGerald, E., Gaved, M., Herodotou, C., Hundley, M., McTavney, C., Møvig, O., Pendergrass, E., Ramey, L., Sargent, J., Scanlon, E., Smith, B. E., & Whitelock, D. (2024). *Innovating pedagogy 2024: Open University innovation report 12.* The Open University.

Fullan, M. (2025). *The New Meaning of Educational Change 6th Edition.* Teachers College Press.

Future of Jobs Report. (2025). https://reports.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_Report_2025.pdf

Trends Shaping Education. (2025). https://www.oecd.org/en/publications/trends-shaping-education-2025_ee6587fd-en.html

Чурікова-Кушнір О.Д.,
кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри музики Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
https://orcid.org/0000-0002-9166-7008

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ХОРУ

Сучасний етап розвитку освіти характеризується активною цифровізацією навчального процесу та впровадженням інноваційних технологій, серед яких особливе місце посідає штучний інтелект (ШІ). Його застосування відкриває нові можливості для вдосконалення освітніх практик у сфері мистецької освіти, зокрема підготовці майбутніх керівників хорових колективів.

Керівник хору це професіонал, діяльність якого поєднує педагогічні, виконавські та організаційні аспекти. Високий рівень компетентності вимагає не лише знань у музично-теоретичній сфері, а й розвинених аналітичних, слухових та творчих навичок.

Інтеграція інструментів ШІ у процес підготовки хормейстера дозволяє значно підвищити ефективність навчання, сприяє розвитку музично-аналітичних умінь, удосконаленню навичок роботи з партитурою та розширює можливості інтерпретації хорових творів. Застосування ШІ також забезпечує індивідуалізацію навчального процесу, створюючи умови для адаптивного підбору вправ, автоматизованого аналізу музичних помилок та контролю прогресу студентів.

Водночас питання інтеграції ШІ саме у систему професійної підготовки майбутніх керівників хору залишається недостатньо дослідженим у сучасній музично-педагогічній науці. Сучасні дослідження фокусуються на загальному використанні цифрових технологій у педагогіці або у музичній освіті загалом, проте детальний аналіз можливостей ШІ для хорового мистецтва та підготовки диригентів лишається обмеженим.

Аналіз сучасних наукових джерел показує, що у світі та Україні активно розвиваються цифрові інструменти для музичної

освіти : системи автоматизованого аналізу партитур, тренажери слуху, програми для створення аранжувань та генерації музичних вправ (Москалюк, & Москалюк, 2023; Ярошенко, 2025). Дослідниця Гаврілова Л. (2014) зазначає, що в сучасній музичній освіті активно використовуються цифрові технології та засоби штучного інтелекту для формування індивідуальних навчальних траєкторій студентів. Такі технології дають змогу здійснювати автоматичне оцінювання інтонаційної та метро-ритмічної точності виконання, забезпечуючи об'єктивний зворотний зв'язок у процесі навчання. Науковиця наголошує на необхідності широкого впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у музичну освіту, що сприятиме трансформації освітнього процесу в високохудожню та водночас високотехнологічну систему підготовки фахівців.

Використання цифрових технологій та штучного інтелекту у музичній освіті дозволяє підвищити ефективність навчання, удосконалити аналітичні та слухові навички студентів, оптимізувати роботу з партитурою та розширити можливості інтерпретації музичних творів. Дослідження міжнародних науковців демонструють, що інтеграція інформаційних технологій сприяє більш гнучкому і адаптивному навчальному процесу, підвищуючи якість підготовки майбутніх музичних педагогів та керівників хорових колективів.

Однією з ключових можливостей для підготовки майбутніх керівників хору є аналіз партитур із використанням ШІ. Сучасні цифрові платформи дозволяють автоматично розпізнавати музичні символи, оцінювати гармонічні та мелодійні структури твору, визначати складність партії для різних голосових груп і пропонувати оптимальні способи аранжування. Завдяки цим інструментам студент може ефективніше опрацьовувати партитуру, порівнювати різні інтерпретації твору, а також розвивати практичні навички. Інтеграція таких технологій у навчальний процес сприяє формуванню аналітичного мислення, глибшому розумінню музичної структури твору та підвищує якість підготовки хормейстерів.

Завдяки аналізу партитур студент не лише поглиблює розуміння структури хорового твору, а й отримує основу для

створення індивідуальних навчальних вправ. Використовуючи ШІ можна автоматично генерувати музичні завдання для різних голосових груп, розробляти вправи на розвиток слухових, ритмічних та інтонаційних навичок, а також адаптувати вправи під рівень підготовки кожного студента. Такий підхід дозволяє майбутньому керівнику хору формувати ефективні методичні матеріали, забезпечувати цілеспрямований розвиток виконавської майстерності та оптимізувати процес індивідуальної та групової роботи з хоровим колективом. Такаж може глибше зрозуміти партитуру, ефективніше планувати репетиції і підходити до роботи з колективом більш професійно.

Крім аналізу партитур і створення навчальних вправ, ШІ може значно спрощувати аранжування творів для хорового колективу. Сучасні цифрові платформи дозволяють автоматично адаптувати твір під різні хорові групи, підбирати акорди та розподіляти мелодію і ритм між голосами. Це економить час викладача та студента і дає змогу експериментувати з різними інтерпретаціями твору, створювати альтернативні аранжування та опрацьовувати складні ділянки композицій. Використання таких інструментів сприяє розвитку творчих і аналітичних навичок майбутнього керівника хору, дозволяючи ефективно планувати репетиційний процес і враховувати особливості кожної хорової групи голосів.

У професійній підготовці майбутнього керівника хору важливе місце займає формування слухових і аналітичних навичок. Сучасні цифрові платформи з елементами штучного інтелекту надають студентам унікальні можливості для всебічного опанування музичного матеріалу. Вони дозволяють автоматично аналізувати музичні інтервали, акорди, ритм і гармонію твору, що забезпечує глибоке розуміння його композиційних особливостей. Завдяки цим технологіям студенти можуть систематично відпрацьовувати слуховий контроль, розпізнавання акордів і ритмічних рисунків, а також оцінювати власне виконання у реальному часі. Таке інтегроване використання ШІ сприяє розвиток аналітичного та слухового мислення, дозволяє швидко виявляти помилки та підвищує ефективність самостійної роботи.

У професійній підготовці майбутнього керівника хору дуже важливо працювати над навичками роботи з партитурою. Штучний інтелект (ШІ) допомагає студенту не лише читати і виконувати партитуру, а й розуміти її структуру та взаємозв'язки між голосами. За допомогою сучасних платформ можна:

- ✓ автоматично визначати, як розподілити голоси між хористами за їхньою класифікацією (бас, тенор, альт, сопрано);
- ✓ стежити за гармонією та мелодією твору і порівнювати їх з різними варіантами аранжування, щоб бачити, як змінюється звучання хору;
- ✓ позначати складні місця додаткового опрацювання і створювати вправи для покращення інтонації в хорі;
- ✓ відстежувати точність ритму та одразу отримувати підказки про помилки та правильне виконання.

Отже, використання цифрових платформ та штучного інтелекту у професійній підготовці майбутніх керівників хору відкриває широкі можливості для розвитку їхніх професійних компетентностей. Застосування ШІ також дозволяє майбутньому хормейстеру планувати репетиції більш ефективно та враховувати індивідуальні особливості кожного виконавця, що підвищує якість навчального процесу і робить його більш адаптованим до потреб студентів. Таким чином, цифрові технології з елементами ШІ стають важливим інструментом підготовки керівників хорових колективів, забезпечуючи комплексний розвиток професійних, аналітичних та педагогічних компетенцій.

Література

Гаврілова, Л.Г.(2014). *Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій:* монографія. Видавництво НПУ ім. М.П. Драгоманова.

Москалюк, М., & Москалюк, Н. (2023). *Особливості використання штучного інтелекту у професійній підготовці майбутніх учителів. Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету,* 64, 155–161. https://visnyk.idgu.edu.ua/index.php/nv/article/view/766

Ярошенко, О. (2025). Штучний інтелект та цифрові технології в професійній музичній освіті: переваги та обмеження. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки,* 219, 386–392.

Шалатов Д. С.,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Запорізького національного університету
https://orcid.org/0000-0002-0153-1546

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОДУКТИВНОГО НАВЧАННЯ

Перед сучасними вчителями постає непростий виклик виховати й навчити своїх учнів таким чином, щоб вони були здатні до успішного вирішення складних і нетипових професійних та повсякденних завдань, до самостійного здобуття, поглиблення та застосування нових знань і навичок, до відкриття незнайомих для себе істин. Формування цих якостей починається зі шкільного віку, що створює потребу у підготовці вчителів нової формації, які будуть вміти налагоджувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію, застосовувати інноваційні форми, методи, засоби і педагогічні технології, забезпечувати продуктивне навчання учнів. Саме тому актуальним завданням є визначення основних організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх учителів природно-математичних дисциплін до застосування технології продуктивного навчання.

Дослідженню продуктивного навчання, окремим аспектам застосування технології продуктивного навчання присвячено роботи І. Підласого, В. Ягупова, І. Буцика, С. Генікал, В. Гули та Ю. Кузя, Т. Дніпровської, В. Садкіної, М. Чепеля та І. Данилюка й ін. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів досліджували науковці А. Литвин, К. Костюченко, В. Гринько, С. Петрусенко, О. Потапчук, І. Лецюк та ін.

Поняття «організаційно-педагогічні умови» Бирка М. розглядає як сукупність спеціально створених обставин досліджуваного процесу (формування досліджуваної готовності), що забезпечують управління досліджуваним процесом (феноменом) як певної системи, яка відбиває авторське бачення внутрішньої упорядкованості та узгодженої взаємодії між усіма її складовими частинами і підсистемами, спрямованої на досягнення бажаної мети. При цьому, педагогічні умови можуть

стосуватися змісту, організаційних форм, методів, науково-методичного і матеріального забезпечення педагогічного процесу, а також відображають основні вимоги до організації досліджуваного педагогічного процесу (Бирка, 2023).

На основі аналізу праць вищезазначених дослідників, педагогічних спостережень та моніторингу процесу підготовки майбутніх учителів до застосування технології продуктивного навчання можна стверджувати, що ефективний вплив на таку підготовку забезпечуватимуть наступні організаційно-педагогічні умови.

Перша організаційно-педагогічна умова – формування мотивації майбутніх учителів природно-математичних дисциплін до застосування технології продуктивного навчання передбачає:

– створення проблемних ситуацій, наближених до реальності, в яких майбутні вчителі зможуть попрактикуватися як самостійно застосовувати технології продуктивного навчання, так і бути у ролі учнів, яких навчають такою технологією;

– виконання студентами творчих завдань, які спонукатимуть їх діяти, підводитимуть до розуміння пізнавальних труднощів, які можуть виникнути, і бажання активно шукати способи подолання цих труднощів;

– формування упевненості, заснованої на позитивному практичному досвіді, майбутніх учителів у своїх знаннях та навичках результативного застосування технології продуктивного навчання;

– усвідомлення студентами своєї приналежності до професії учителя природно-математичних дисциплін та орієнтація на здобуття цієї професії, включаючи засвоєння технології продуктивного навчання;

– створення фінансової мотивації і матеріального забезпечення вчителів до застосування технології продуктивного навчання як на рівні навчального закладу, так і на рівні усієї країни.

Друга організаційно-педагогічна умова – підвищення професійної компетентності викладачів дисциплін, в яких підготовка до застосування технології продуктивного навчання має домінуючий характер, передбачає:

– проведення для викладачів даних дисциплін відповідних курсів і тренінгів, які включатимуть проблемні ситуації, творчі

завдання, практичний досвід впровадження технологій продуктивного навчання;

– запровадження курсів підвищення кваліфікації, що направлені як на навчання майбутніх вчителів застосувати, так і на саме застосування технології продуктивного навчання на вчителях;

– менторство й обмін досвідом застосування та навчання даній технології з іншими викладачами вітчизняних та закордонних закладів освіти;

– публікація наукових статей та тез стосовно проведення вказаної вище діяльності.

Третя організаційно-педагогічна умова – педагогічно доцільне поєднання традиційних та новітніх освітніх технологій, а також введення засобів сучасних навчальних технологій у процес підготовки студентів на різних етапах навчання має включати:

– вивчення майбутніми вчителями інформаційно-комунікативних технологій навчання, інтерактивного навчання, технологій гіпермедіа (гіпертекстовими технологіями), підготовки їх до застосування усіх можливих мультимедійних засобів у навчанні;

– навчання має бути побудоване на взаємодії студентів з навчальним оточенням і середовищем, яке служить сферою досвіду, що засвоюється, а досвід має служити основним джерелом навчального пізнання, при чому викладач не дає готових знань, а спонукає студентів до самостійного пошуку;

– формування і розвиток аналітичних здібностей: здатності критично мислити, робити обґрунтовані висновки, вміння вирішувати проблеми і конфлікти;

– формування і розвиток навичок планування, здатності прогнозувати і проектувати своє майбутнє, відповідального ставлення до власних вчинків і вміння приймати рішення і нести відповідальність за них.

Четверта організаційно-педагогічна умова – створення сприятливого інформаційного середовища для розвитку пошуково-творчих здібностей майбутніх учителів у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Забезпечення даної умови включає оволодіння ними такими вміннями:

– аналізувати педагогічні ситуації, цілі й результати навчання та виховання, закономірності навчального процесу;

– займатися безперервною освітою та самоосвітою;

– дізнаватися про новітні досягнення педагогічної науки і новаторського педагогічного досвіду та використовувати їх на практиці;

– уміти аналізувати й відокремлювати потрібну інформацію серед знайдених наукових матеріалів;

– усвідомлювати де і яким чином здобуті знання доцільно використовувати в професійній діяльності;

– застосовувати творчий підхід при проведенні педагогічних досліджень;

– бути здатним створювати та втілювати у життя нові ідеї;

– здійснювати повний та системний аналіз отриманих результатів навчального процесу, їх об'єктивну оцінку і пошук рішень актуальних проблем навчання;

– уміти бачити і формувати професійні проблеми та знаходити способи її раціонального рішення;

– проводити науково обґрунтоване моделювання навчального процесу;

– гнучко та своєчасно адаптуватися у мінливих життєвих і педагогічних ситуаціях;

– висувати гіпотези вирішення проблем, даючи ґрунтовні необхідні узагальнення, зіставлення з подібними або альтернативними варіантами розв'язання педагогічних завдань;

– встановлювати статистичні закономірності, робити аргументовані висновки, використовувати їх для вирішення нових педагогічних проблем.

Таким чином, практичне застосування, розширення та покращення наведених вище організаційно-педагогічних умов у процесі підготовки майбутніх учителів до застосування технології продуктивного навчання покращать і підвищать ефективність процесу такої підготовки.

Література

Бирка, М. Ф. (2023). Конструкт «організаційно-педагогічні умови» у дисертаційних дослідженнях: сутність, властивості і методи визначення. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах,* 90, 63-70.

Шевенко А. М.,
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник відділу психології праці ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України
https://orcid.org/0000-0003-1130-4395

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ПРОФОРІЄНТАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ НА СУЧАСНІ ВІЙСЬКОВІ ПРОФЕСІЇ

Профорієнтація здобувачів освіти в українських школах набула особливої актуальності в умовах повномасштабної війни. Сучасні Збройні Сили України потребують не лише мотивованих, а й технічно підготовлених фахівців – операторів дронів, кіберспеціалістів, військових медиків, фахівців із радіоелектронної боротьби тощо. Це змінює підходи до профорієнтаційної роботи: вона має не лише інформувати про професії, а й формувати реалістичне уявлення про службу, розвивати відповідні компетенції та враховувати психологічну готовність учнів.

Профорієнтація – це система заходів, спрямованих на допомогу людині у виборі професійної діяльності відповідно до її здібностей, інтересів та потреб ринку праці. Профорієнтація здобувачів освіти охоплює психологічне тестування, знайомство з різними професіями, консультації з фахівцями, участь у тренінгах та майстер-класах та інших інтерактивах, що задовольняють виклики сучасності.

Зазначимо, що сучасна профорієнтація в школі, це комплексна система, що базується на принципах Нової української школи (НУШ), допомагаючи здобувачам освіти самостійно обирати кар'єрний шлях через самопізнання, розвиток м'яких навичок (soft skills) та знайомство з актуальним ринком праці. Вона включає профорієнтаційні тести, зустрічі з фахівцями, екскурсії на підприємства, STEM-освіту, що забезпечує свідомий вибір професії та знижує стрес підлітків.

Профорієнтація на військовій професії спрямована на підбір спеціальності, що відповідає фізичним, психологічним та особистісним якостям кандидата. Ключовими вимогами є: дисципліна, витривалість, стресостійкість, патріотизм та здатність освоювати нові технології.

Сучасна війна – це війна технологій. Класичний образ військового як виключно «людини зі зброєю» є застарілим і не відповідає сучасним потребам армії. Затребуваними стали:

- оператори безпілотних систем (розвідувальних, ударних, FPV-дронів);
- фахівці з кібербезпеки та радіоелектронної боротьби;
- військові медики, зокрема тактичні парамедики;
- логісти та фахівці з технічного забезпечення;
- аналітики розвідданих, що працюють із супутниковими знімками та OSINT;
- капелани, які підтримують духовну стійкість і психологічну витривалість військових.

Профорієнтація має показувати цю різноманітність, руйнуючи стереотип, що армія – це лише люди в окопах, групи ближнього бою, наступальні загони піхоти тощо.

Згідно з даними Work.ua та 127tro.kh.ua, вимоги змістилися в бік високих технологій та БПЛА. Найзатребуванішими стали оператори дронів, фахівці РЕБ, інженери, бойові медики, снайпери, сапери та ІТ-фахівці. Крім бойових, важливі логісти, зв'язківці та штабний персонал. Професії постійно адаптуються під західне озброєння.

Вищезазначені вимоги потребують і певних особливостей здійснення профорієнтації її осучаснення у відповідності до динаміки часу, а також війни в Україні.

Зазначимо деякі особливості профорієнтаційної роботи зі здобувачами освіти щодо вибору військових професій. Основною особливістю є подача військових професій з позиції реалістичності, уникаючи зсуву на романтизацію та зайве прикрашання професій військового спрямування. Наступною особливістю є уникання двох крайнощів: героїзації війни та її надмірної драматизації. Здобувачі освіти мають отримувати збалансовану інформацію – про можливості кар'єрного зростання, соціальні гарантії, але водночас бути проінформованими про ризики, фізичне та психологічне навантаження, що є невід'ємною частиною військових професій.

Сучасна профорієнтація має керуватися принципами практичної орієнтованості, а саме відходити від лекцій та зайвого теоретизування людей, які не стикалися з військовою

справою. Натомість влаштовувати зустрічі з людьми, що мають досвід військової служби та відповідали за певну ланку завдань. Дієвими форматами є:

- зустрічі з ветеранами та діючими військовими;
- екскурсії до військових навчальних закладів;
- практичні майстер-класи (тактична медицина, основи керування дронами, орієнтування на місцевості);
- участь у військово-патріотичних гуртках та таборах тощо.

Враховуючи принцип наскрізної профорієнтації в Новій українській школі, має відбуватися якісна інтеграція профорієнтації на військові професії з навчальними предметами. Наприклад, у змісті шкільних дисципліни фізика та інформатика можна знаходити корисне для майбутніх операторів і кіберфахівців; теми, що вивчаються у курсі з біології дещо пов'язані зі знаннями, які потрібні для медиків, географія буде корисною для майбутніх розвідників. Таким чином навчальна інформація, це не просто новий об'єм для запам'ятовування, а матеріал, що є корисним у конкретних професіях військового спрямування, поєднання теорії і практичного застосування є значним чинником, що демонструє практичну цінність отриманих знань та задовольняє актуальне запитання молоді «Навіщо нам потрібно це вивчати?».

У профорієнтації на військові професії важливо керуватися індивідуальним підходом, бо не кожен учень підходить для бойових спеціальностей, і це нормально. У процесі здійснення профорієнтаційних послуг, здобувачі освіти мають чітко орієнтуватися у власних сильних сторонах, зважати на це при виборі професії. Наприклад, комусь краще дається здійснювати аналітичну роботу, а комусь до вподоби технічне обслуговування, хтось радо б займався медициною, зважаючи на свою емпатійність та бажання допомагати іншим людям.

Робота з темою військових професій потребує психологічної делікатності. Серед учнів можуть бути діти, чиї родичі загинули, були поранені або перебувають в полоні чи на фронті. Здійснюючи профорієнтацію на військові професії, не потрібно тиснути чи викликати почуття провини в тих, хто не бачить себе у військовій сфері. Делікатність має бути однією з особливостей

профорієнтації на військові професії серед здобувачів освіти.

Водночас важливо формувати розуміння, що захист країни, це спільна відповідальність, яку можна реалізувати в різних формах: від служби до волонтерства, від роботи у сфері оборонної промисловості до соціально-психологічної підтримки ветеранів війни.

Отже, профорієнтація на військові професії в сучасній українській школі, це не агітація, а системна робота з формування усвідомленого вибору. Вона має показувати реальний спектр військових спеціальностей, розвивати практичні навички, враховувати індивідуально-типологічні особливості кожного учня та зберігати етичну чутливість. За такого підходу школа готує не просто потенційних військових, а свідомих громадян, здатних приймати відповідальні рішення про власне майбутнє та майбутнє країни.

Література

Заєць, І. В. (2022). Актуальність професійної орієнтації в умовах воєнного стану. *Сучасні проблеми підготовки вчителя: теорія і практика: матеріали звітної наук.-практ. конф.* (с. 63-66). ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України за 2021 рік (Київ).

Заєць, І. В. (2024). Особливості професійної орієнтації в умовах світових змін. *Вісник Київського інституту бізнесу та технологій*, 51(2), 84-92. https://doi.org/10.37203/kibit.2024.51(2).07

Заєць, І. В., & Шевенко, А. М. (2022). *Науково-практичне забезпечення профдіагностичної і профконсультативної діяльності*: методичні рекомендації. https://lib.iitta.gov.ua/733129/

Концепція «Професійна орієнтація у Новій українській школі». https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf

Шевенко, А. М. (2022). Значення індивідуально-типологічних особливостей особистості для успішної самореалізації у професійній сфері. https://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/article/view/3075/3088

Шевенко, А. М. (2025). *Підготовка радника з профорієнтації для закладів загальної середньої освіти:* методичні рекомендації. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. https://surl.li/ecbddk

Штапір О. М.,
спеціаліст вищої категорії, викладач – методист Київського професійно-педагогічного фахового коледжу імені Антона Макаренка
https://orcid.org/0000-0003-2296-5914

ЕКОНОМІЧНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ СУЧАСНОГО РИНКУ ПРАЦІ

Дослідженням проблеми економічного спрямування молоді опікуються представники різних галузей знань: філософи вивчають гносеологічний аспект економічного виховання (В. Андрущенко, В. Куценко, В. Шинкарук та ін.); економісти розглядають виховання як істотний чинник формування сучасного економічного мислення особистості (Л. Пономарьов, В. Попов, В. Чичканов та ін.); психологи вивчають проблеми економічної психології (Л. Божович, Г. Костюк, К. Платонов та ін.); педагоги досліджують зміст і методику освіти й виховання учнів (А. Аменд, Р. Мачулка, А. Нісімчук, І. Носаченко, В. Мадзігон, О. Падалка, В. Розов, І. Сасова, Б. Шемякін, О. Шпак та ін.).

Такий стан справ зумовлений відставанням інформатизації в закладах освіти з підготовки педагога професійного навчання від стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), зокрема недосконалістю наявних методик економічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання, хоча підготовка фахівців у галузі вищої та фахової перед вищої педагогічної освіти досліджувалась багатоаспектно (Концептуальні засади реформування професійної освіти України, n.d.).

Вищеозначене потребує збагачення змісту їх технічної підготовки на основі вивчення сучасного рівня розвитку науки і техніки, потреб практики, врахування суспільних вимог до педагога професійного навчання, розширення фундаментальної основи курсів економічних дисциплін в поєднанні із професійною спрямованістю, розроблення методики навчання економічних дисциплін в умовах застосування сучасних інформаційно-комунікаційних та педагогічних технологій. Фундамент економічної підготовки (як процесу і результату)

становить економічна освіта та виховання, котрі відповідно до сучасного суспільного замовлення мають зазнати глибоких змін. Це стосується, насамперед, їх науково-теоретичних основ.

Для майбутніх педагогів професійного навчання з метою здійснення економічної освіти й виховання учнів варто використовувати функції (Поясок, 2019):

– пізнавально-розвиваючу, зміст якої полягає в розширенні діапазону соціальних та економічних уявлень про розвиток економіки, виробництва, розподіл, обмін і споживання в умовах ринкової економіки;

– пізнавально-навчальну, спрямовану на поглиблення і розширення економічних знань та вмінь, формування економічного мислення і способів поведінки, спрямованих на підвищення ефективності всіх видів діяльності;

– виховну, що передбачає поєднання взаємозв'язку і взаємозумовленості економічного, трудового, правового та морального виховання, формування підприємливості, ощадливості, діловитості, відповідальності й інших економічно значимих якостей особистості, пріоритетних в умовах ринкової економіки;

– пізнавально-діяльнісну – використання економічних знань та вмінь у реальній практичній діяльності для підвищення її результативності;

– соціально-захисну, яка забезпечує життєстійкість і конкурентоспроможність особистості;

– компенсуючу – забезпечення морально цінної мотивації участі у фінансово-економічній діяльності;

– професійно-орієнтаційну, котра спрямована на розкриття можливостей економічного навчання і виховання у професійному самовизначенні учнівської молоді та одержанні початкової професійної підготовки, що дозволяє після закінчення закладу освіти працювати в організаціях економічного профілю (банки, біржі, фінансові установи, податкові інспекції тощо) або на підприємствах в економічних підрозділах (бухгалтерія, фінансовий і плановий відділи, підрозділи маркетингу та ін.), або брати участь у підприємницькій діяльності (комерційні організації, кооперативи тощо).

Погоджуючись із думками науковців, вважаємо, що ефективне використання ІКТ у процесі професійної підготовки під час вивчення економічних дисциплін у закладі вищої та фахової перед вищої освіти буде ефективним, якщо:

1) вони будуть подані як системний метод проектування (від мети до результатів навчання, реалізації, коригування і наступного відтворення процесу навчання);

2) орієнтовані на творчий розвиток особистості студента;

3) будуть мобілізовані та ефективно використані кадрові та матеріально-технічні ресурси вишу;

4) процес інформатизації діяльності закладу освіти буде мати комплексний характер, від повідати вимогам світової системи менеджменту якості та йти у напрямах:

– використання ІКТ безпосередньо в освітньому процесі та науковій діяльності і для організації й педагогічного моніторингу професійної підготовки майбутніх фахівців. Усе перераховане оптимально можливе при цілеспрямованому моделюванні засобами ІКТ освітнього середовища закладу, інформаційна інфраструктура якого формується з: програмного забезпечення загального (текстові та графічні редактори, електронні таблиці та ін.) й професійного призначення;

– програмного забезпечення педагогічного моніторингу професійної підготовки фахівця, програмно-методичного забезпечення для організації освітнього процесу (навчальні і розвиваючі комп'ютерні програми, електронні довідники, мультимедійні енциклопедії та ін.);

– інформаційних ресурсів освітньої установи (єдина база даних, навчально-методичні банки даних, мультимедійні навчальні розробки, сховище документів, Web сайт) із виходом на світові ресурси, які визначаються напрямами підготовки фахівців.

Тобто будова освітнього середовища закладу вищої та фахової перед вищої освіти засобами новітніх інформаційних та мережевих технологій має підпорядковуватись принципам багатокомпонентності, інтегрованості, реалізуючи середовищний підхід у педагогічній практиці закладу освіти.

Отже, перед економічною підготовкою студентів, майбутніх педагогів професійного навчання, передусім, важливо виявити

ту економічну основу, яку вони одержали у ПТЗО, відповідно до неї і потреб будувати структурну модель економічної підготовки майбутнього фахівця, здатного здійснювати економічне виховання учнів у процесі їхнього навчання та розвитку.

Література

Концептуальні засади реформування професійної освіти України. (n.d.). https://mon.gov.ua/ua/news/mon-rozrobilo-proekt-konceptualnih-zasadreformuvannya-profesijnoyi-osviti-ukrayini-suchasna-profesijna-osvita.

Поясок, Т.Б. (2019). Система застосування інфор маційних технологій у професійній під готовці майбутніх економістів: монографія. ПП Щербатих О.В.

Шумада Р. Я.

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти Запорізького національного університету, завідувач обласного науково-методичного центру моніторингових досліджень якості освіти КЗ "Запорізький ОІППО" ЗОР

https://orcid.org/0000-0001-8904-869X

НМТ ЯК РІЗНОВИД МОНІТОРИНГОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ: ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ

В умовах сучасних викликів, зумовлених безпековою ситуацією та трансформацією освітнього процесу, моніторингові дослідження стають ключовим інструментом забезпечення якості освіти та професійного вдосконалення педагогів. Проведення таких досліджень дозволяє виявити реальний стан підготовки здобувачів освіти та розробити стратегії подолання освітніх розривів. У сучасній системі оцінювання якості освіти національне мультипредметне тестування (НМТ) слід розглядати як специфічний різновид моніторингових досліджень, що дозволяє не лише оцінити рівень знань випускників, а й виявити особливості педагогічного супроводу та ефективність освітнього процесу в умовах воєнного стану.

Наприкінці грудня 2025 року за ініціативою Департаменту освіти і науки Запорізької ОДА обласним науково-методичним центром моніторингових досліджень якості освіти КЗ «ЗОІППО» ЗОР було проведено регіональне дослідження стану підготовки до

Національного мультипредметного тестування у закладах загальної середньої, професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти Запорізької області (Шумада, & Гура, уклад., 2026).

Результати дослідження свідчать, що заклади загальної середньої освіти залишаються базовим майданчиком для підготовки до іспитів: вона є основною формою для 46–53 % здобувачів. При цьому 55,29 % родин не витрачають додаткових коштів на репетиторів, покладаючись виключно на самопідготовку учнів та роботу вчителів у школі. Це ставить нові вимоги до професійної компетентності педагога, який має бути обізнаним із питаннями НМТ не лише у предметній галузі, а й в організаційно-методичному плані. Згідно з даними дослідження, педагоги відчувають гостру потребу у професійних тренінгах (36,6 %), сучасних цифрових інструментах (56,39 %) та методиках психологічної підтримки учнів для подолання стресу, який 67,76 % вчителів визначили головною проблемою підготовки учнів до НМТ.

У системі забезпечення такої обізнаності провідну роль відіграють інститути післядипломної педагогічної освіти (ІППО). Саме на рівні регіональних інститутів (зокрема КЗ «ЗОІППО» ЗОР) здійснюється науково-методичний супровід, розробляються рекомендації щодо адаптації календарно-тематичних планів та організовуються спеціалізовані предметні тренінги. Понад 86 % опитаних педагогів підтверджують, що заклади освіти та установи ППО активно сприяють їхньому професійному розвитку у сфері НМТ.

Участь педагогів у моніторингових дослідженнях має двосторонній характер: вони виступають і об’єктами вивчення, і активними організаторами впровадження рекомендацій. Моніторинг стану підготовки до НМТ-2026 зафіксував високий рівень залученості вчителів: 73,52 % надають на заняттях завдання тестового характеру, а 68,85 % здійснюють систематичне повторення матеріалу. Така діяльність спонукає до інновацій: понад 53 % педагогів вносять зміни у календарно-тематичні плани, а 25,7 % – суттєво їх доповнюють для адаптації до потреб учнів.

Результати моніторингу висвітлюють низку стратегічних викликів, що потребують нових форматів у підготовці педагога:

- розбіжність у сприйнятті: виявлено розрив між оптимістичними очікуваннями вчителів (51,87 % очікують від випускників результатів НМТ на рівні вище середнього – 160–179 балів) та більш стриманими оцінками учнів і батьків, що вимагає вдосконалення навичок об'єктивного оцінювання;
- психологічна стійкість: стрес і тривожність визнано ключовими чинниками, які ускладнюють підготовку учнів до НМТ, що актуалізує включення модулів зі стресостійкості та психологічного супроводу до моделей підготовки вчителів;
- цифровізація та адаптивність: педагоги потребують доступу до новітніх матеріалів (61,99 %), які можна опрацьовувати в умовах відсутності електрики чи інтернет-зв'язку.

Отже, організація моніторингових досліджень дозволяє виокремити пріоритетні напрями розвитку педагогічної майстерності: від формального «натягування» на тести до глибокого розуміння предмета через візуалізацію та інтерактивні методи. Трансформація вчителя з «транслятора знань» на організатора моніторингового середовища є ключовим стратегічним викликом, а ефективна підготовка здобувачів можлива лише за умови синергії між школою, методичною підтримкою ІППО та організаційною компетентністю самого вчителя.

Література

Шумада, Р., & Гура, Т. (уклад.). (2026). *Аналітична довідка за результатами моніторингового дослідження стану підготовки до національного мультипредметного тестування у закладах загальної середньої, професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти Запорізької області.* КЗ «ЗОІППО» ЗОР. https://drive.google.com/file/d/1hu04FkQte5bNiKCxvEXP-r749Sj8xsxb/view?usp=sharing

Яковенко Л. В.,
спеціаліст вищої категорії, викладач – методист Київського професійно-педагогічного фахового коледжу імені Антона Макаренка
https://orcid.org/0009-0008-7220-6362

ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНОГО Й ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

Сьогодення висуває нові вимоги до системи освіти, зокрема вищої професійної, орієнтуючи її на активізацію внутрішніх ресурсів особистості майбутнього педагога професійного навчання, формування його здатності до самостійного мислення, відповідального прийняття рішень, професійного самоствердження, особистісного й професійного зростання в умовах динамічного соціокультурного середовища (Мороз, Падалка, & Юрченко, 2016). Освітній процес у закладі освіти покликаний створити умови для реалізації цих нагальних завдань.

Особливої ваги в цьому контексті набуває викладання психології, оскільки саме вона формує основи педагогічного світогляду, забезпечує розуміння психологічної природи навчання й виховання, а також сприяє становленню психолого-педагогічної компетентності, комунікативної чутливості й ціннісної орієнтації майбутнього фахівця. Нормативні документи, що визначають стратегічні напрями розвитку освіти в Україні, зокрема Закон України «Про вищу освіту», Стратегія розвитку вищої освіти України на 2022–2032 роки, Концепція розвитку педагогічної освіти тощо, чітко артикулюють важливість створення умов для особистісного й професійного зростання здобувачів освіти. Викладання психології за умови її методичної осмисленості й новаторського підходу здатне забезпечити саме ті внутрішні зрушення у свідомості студента, які визначають вектор його подальшого професійного зростання.

Отже, оновлення методичних засад викладання психології є не лише актуальним, а й стратегічно необхідним кроком для формування педагога нової генерації: освіченого,

емоційно зрілого, рефлексивного, здатного ефективно й компетентно діяти в умовах постійних змін і формувати розвивальне освітнє середовище.

Особливої значущості ця проблема набуває в контексті викладання психології, що вимагає фундаментальної теоретичної підготовки в поєднанні із забезпеченням глибокого особистісного залучення майбутніх педагогів професійного навчання, формування в них фахової компетентності, пізнавальної активності, рефлексивної позиції, емоційної чутливості та здатності до практичного застосування отриманих знань у професійній діяльності. У зв'язку з цим методична діяльність викладача має орієнтуватися на постійний пошук нових педагогічних засобів, методів, методик і технологій, які б сприяли якісному й ефективному особистісному та професійному зростанню майбутніх фахівців. Удосконалення «викладання наук» у такому розумінні передбачає систематичне оновлення навчального змісту відповідно до наукових досягнень і змін у суспільстві, упровадження інноваційних освітніх технологій, інтерактивних методів, проблемного навчання, ситуаційного моделювання, інтеграції міждисциплінарних зв'язків, які орієнтуються на потреби сучасного студента і швидко змінюваний освітній простір (Гура, 2006). Серед них варто виділити технологію змішаного навчання, що поєднує традиційні очні заняття з онлайн-компонентами, даючи змогу гнучко підходити до організації освітнього процесу й ураховувати індивідуальні особливості здобувачів освіти. Активно застосовується перевернуте навчання, коли теоретичний матеріал опрацьовується здобувачами самостійно, а аудиторний час використовується для практичних завдань і дискусій під керівництвом викладача. Широке поширення отримали проєктно та проблемно зорієнтовані технології навчання, що передбачають роботу з реальними педагогічними ситуаціями й завданнями. У контексті формування професійно-педагогічних компетентностей активно застосовуються технології розвитку критичного мислення, зокрема методи

дискусій, дебатів, аналізу кейсів, які стимулюють рефлексію і глибоке осмислення навчального матеріалу (Княжева, 2014).

Особливе місце посідає формувальне оцінювання, що дає змогу контролювати рівень навчальних досягнень здобувачів освіти, відстежувати прогрес і коригувати освітній процес у режимі реального часу. Важливим є використання елементів гейміфікації для підвищення мотивації студентів, залучення їх в освітній процес через ігрові методи. Усе більшу вагу набувають цифрові освітні платформи, такі як Moodle, Google Workspace for Education тощо, а також сервіси для онлайн-комунікації і створення інтерактивних завдань (Kahoot, Padlet, Zoom тощо), що забезпечують інтерактивність і можливість дистанційного навчання. Медіаосвітні технології, що включають використання відео, подкастів і цифрових симуляцій, сприяють розвитку медіаграмотності й більш глибокому засвоєнню знань.

Залучення елементів світового досвіду до національної практики викладання психології є потужним ресурсом для модернізації змісту й методів навчання, що, у свою чергу, сприятиме створенню більш гнучкої, чутливої до змін і потреб суспільства моделі підготовки майбутніх педагогів професійного навчання. Не менш важливим є й розвиток академічної мобільності викладачів і студентів, участь у міжнародних стажуваннях, спільних освітніх проєктах, що дають змогу переймати кращі практики, адаптуючи їх до конкретного культурного й педагогічного контексту.

Отже, викладання психології у підготовці педагога професійного навчання є ключовим чинником особистісного та професійного розвитку. Методичний аспект цього процесу потребує постійного вдосконалення й урахування сучасних освітніх тенденцій а звернення до світової практики викладання психології є джерелом нових методичних і концептуальних орієнтирів, чинником розвитку інноваційної культури викладача, розширення професійного горизонту здобувачів освіти, їхнього особистісного й професійного зростання та підвищення конкурентоспроможності національної професійно-педагогічної освіти.

Література

Гура, О. І. (2006). *Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект:* монографія. ГУ «ЗІДМУ».

Княжева, І. А. (2014). *Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури :* монографія. ФОП Бондаренко М. О.

Мороз, О. Г., Падалка, О. С., & Юрченко, В. І. (2016). *Викладач вищої школи: психолого-педагогічні основи підготовки.* НПУ.

Янковський Р. Л.,

спеціаліст вищої категорії, викладач – методист Київського професійно-педагогічного фахового коледжу імені Антона Макаренка

https://orcid.org/0009-0003-7046-9613

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

Цифрові технології кардинально змінили освітній ландшафт, створюючи нові можливості та виклики для викладачів і студентів. Однією з ключових переваг цифровізації освітнього процесу є підвищення мотивації студентів до навчання. Сучасний заклад освіти – це динамічна екосистема, де освітній процес вимагає інтерактивності, а студенти активно залучені до навчання, а не просто пасивного сприйняття матеріалу. Завдяки цифровим технологіям викладачі можуть створювати інтерактивні навчальні матеріали, які значно підвищують рівень залучення здобувачів освіти. Інтерактивні навчальні середовища сприяють підвищенню мотивації здобувачів освіти, використовуючи різні канали сприйняття інформації. Цифрові технології також сприяють поліпшенню співпраці та комунікації між суб'єктами освітньої діяльності (Ковальчук, 2020).

Залученість студентів в освітньому процесі є ключовою умовою, оскільки неможливо змусити вчитися онлайн або самостійно без належної мотивації і зацікавленості. Інструменти спільної роботи, такі як Google Docs, форуми та сервіси відеоконференцій, дають змогу майбутнім педагогам професійного навчання працювати над груповими проєктами,

обмінюватися ідеями та отримувати зворотний зв'язок у реальному часі. Це створює відчуття спільноти, що є важливим для підтримки мотивації студентів (Морзе, & Кочарян, 2015).

Цифрові технології озволяють викладачам створювати індивідуальні навчальні маршрути для кожного здобувача освіти, враховуючи їхні потреби та рівень знань. Це забезпечує більш гнучкий підхід до навчання, де студенти можуть навчатися у власному темпі та в зручний для них час. Індивідуалізовані підходи сприяють підвищенню мотивації, оскільки студенти відчувають, що їхні потреби враховані, й вони контролюють процес навчання (Ковальчук, & Сорока, 2022).

Інструменти онлайн-навчання та освіти змінюють спосіб навчання, а також взаємодії викладачів і студентів, надаючи доступ до вмісту та ресурсів, які можна використовувати для створення привабливих інтерактивних завдань. Навіть найталановитіший викладач не може одночасно проводити заняття в укритті та для студентів, що навчаються дистанційно, без використання цифрових інструментів. Більше того, їхнє використання сприяє розвитку у студентів навичок, необхідних для повноцінного життя, навчання та роботи в сучасному світі.

Інструменти цифрової освіти – це технологічні засоби, які полегшують процес навчання та викладання. Вони забезпечують можливість створення інтерактивних, динамічних і персоналізованих навчальних середовищ, що сприяють підвищенню мотивації та залученості студентів. Ці інструменти допомагають викладачам ефективно організовувати заняття, незалежно від формату, а майбутнім фахівцям – здобувати навички, необхідні для успішної кар'єри в сучасному світі. Використання цифрових інструментів для інтерактивного навчання розкриває перед студентами всю багатогранність освітніх можливостей, адже дають змогу розробляти сучасні освітні стратегії, спрямовані на розвиток неординарного мислення та творчого підходу. Нині, однією зі суттєвих характеристик цифрового освітнього середовища є здатність студентів та викладачів до ефективної комунікації і співпраці, незалежно від форми навчання: традиційного, змішаного або дистанційного (Генсерук, Бойко, & Мартинюк,

2022). Вдале використання цифрових інструментів може значно розширити можливості для індивідуалізації навчання та підвищити рівень засвоєння матеріалу. Однак використання технологій не повинно заміняти традиційні методи навчання, адже ефективна освіта полягає у поєднанні різноманітних підходів для досягнення найкращих результатів (Ковальчук, 2023).

Невід'ємною частиною підготовки майбутніх педагогів професійного навчання стають різноманітні симулятори. Такі інструменти забезпечують студентам можливість здобувати практичні навички в безпечному і контрольованому середовищі. Вони використовуються в різних галузях і для різних цілей, що робить їх універсальними інструментами в освітній діяльності. Симулятори дозволяють створювати реалістичні умови для відпрацювання практичних навичок, поліпшують мотивацію здобувачів освіти і забезпечують більш глибоке розуміння матеріалу та відповідність підготовки вимогам ринку праці.

Таким чином, цифрові інструменти – це програмні або апаратні засоби, які використовуються для обробки, зберігання, передачі або відтворення інформації у цифровій формі. Вони допомагають користувачам виконувати різноманітні завдання, включаючи створення, редагування, аналіз і обмін цифровим контентом, а також сприяють взаємодії та комунікації в онлайн-середовищі. Хоча впровадження цифрових технологій може супроводжуватися певними викликами, такими як потреба в навчанні використанню нових інструментів чи необхідність адаптації до онлайн-середовища, їх переваги значно переважають можливі труднощі. Студенти отримують більше можливостей для розвитку своїх знань та навичок, адже цифрові інструменти дозволяють їм зосередитися на індивідуальних потребах та обраному темпі навчання.

Література

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

Ковальчук, А.В. (2023). Упровадження цифрових технологій у фахову підготовку майбутніх педагогів професійного навчання. *Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному освітньому середовищі :* монографія (с. 326–346). Університет імені Альфреда Нобеля.

Ковальчук, В.І. (2020). Особливості підготовки майбутніх педагогів професійного навчання в умовах цифровізації освіти. *Актуальні проблеми соціальної роботи: досвід і перспективи Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Кам'янець-Подільський, 28 квітня 2020 року),* (с. 45–48).

Ковальчук, В.І., & Сорока, В.В. (2022). Застосування інноваційних цифрових технологій у підготовці педагогів для сфери професійної освіти. *Інноваційні освітні технології: світовий і вітчизняний досвід використання в системі неперервної освіти* : монографія (с. 238–249). ТОВ"Білоцерківдрук".

Морзе, Н.В., & Кочарян, А.Б. (2015). Інформаційно-комунікаційна компетентність науково-педагогічних працівників університету. Історичний розвиток формування понятійного апарату. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка,* 24, 20–31.

Наукова продукція

Інноваційні підходи до підготовки і професійного розвитку педагогічного персоналу

Збірник матеріалів Звітної науково-практтичної конференції Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України за 2025 рік

(електронне видання)

Технічний редактор: Майборода Л. А.
Коректор: Грищенко Ю. В.
Гарнітура Times New Roman.
Обл.-вид. арк. 21,3.

Видано: ТОВ «Талком».
м. Київ, вул. Львівська, 23,
тел./факс (044) 424-40-69, 424-56-26.
E-mail: ukraina.vdk@email.ua.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК No 4538 від 07.05.2013.