ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА І МІЖНАРОДНА ОСВІТА - 2026:

реформи в умовах непрогнозованих впливів

100 років Інституту педагогіки НАПН України

Матеріали
X Міжнародної
наукової
конференції
27 травня
2026 року

Київ 2026

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА І МІЖНАРОДНА ОСВІТА – 2026: РЕФОРМИ В УМОВАХ НЕПРОГНОЗОВАНИХ ВПЛИВІВ

X Міжнародна наукова конференція
27 травня 2026 року, м. Київ

ЗБІРНИК МАТЕРІАЛІВ

Київ 2026

NATIONAL ACACADEMY of EDUCATIONAL SCIENCES of UKRAINE
INSTITUTE OF PEDAGOGY of the NAES of UKRAINE

COMPARATIVE & INTERNATIONAL EDUCATION 2026: REFORMS IN THE CONTEXT OF UNPREDICTABLE SHOCKS

10th International Conference
May 27, 2026, Kyiv

BOOK of ABSTRACTS

Kyiv 2026

УДК 37.014.5(100+477)(082)
П 26

Рекомендовано до друку
вченою радою Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 7 від 18 червня 2026 року)

За загальною редакцією
Олени Локшиної, доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена (академіка) НАПН України, завідувача відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України

Рецензенти:

Микола Головко, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заступник директора з наукової роботи Інституту педагогіки НАПН України

Наталія Приходькіна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2026: реформи в умовах непрогнозованих впливів : збірник матеріалів X Міжнар. наук. конф. (м. Київ, 27 травня 2026 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України [за заг. ред. О.І. Локшиної]. Київ – Дрогобич : ТзОВ "Трек ЛТД", 2026. – 410 с.

DOI: https://doi.org/10.32405/978-617-8591-27-4-2026-410

До збірника включено матеріали X Міжнародної наукової конференції «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2026: реформи в умовах непрогнозованих впливів» (Київ, 27 травня 2026 р.). Матеріали збірника висвітлюють результати досліджень з актуальних проблем методології компаративістики у сфері освіти, освітніх реформ, цифрової трансформації, інтеграційних процесів у науці й освіті, розвитку інклюзивного та багатокультурного освітнього середовища, формування демократичних цінностей, національної ідентичності та патріотизму.

Для розробників освітньої політики, науковців, викладачів, студентів, аспірантів і докторантів.

УДК 37.014.5(100+477)(082)

Тези подано в авторській редакції. За зміст публікацій і достовірність результатів досліджень відповідальність несуть автори.

The views, information, or opinions expressed in this Book of Abstracts are solely those of the Conference participants.

ISBN 978-617-8591-27-4

© Інститут педагогіки НАПН України, 2026
© Олена Локшина, 2026
© Автори статей, 2026

ЗМІСТ

Організатори конференції.....13

Олег Топузов. До 100-річчя Інституту педагогіки НАПН України.....14

Олена Локшина. Відділ порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України: 55 років інформаційної спадщини та 35 років розбудови національної компаративістики в освіті.....19

Конференція «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта» як платформа наукового діалогу.....25

МАТЕРІАЛИ ДОПОВІДЕЙ КОНФЕРЕНЦІЇ

Oksana Bykonia, Serhii Bykonia. Students' motivation to learn in prisons and healthcare facilities.....26

Natalia Demchyk. Organizational and Methodological Framework for Preparing School Youth for Family Formation in the Nordic Countries.....30

Alina Dzhurylo. Fair Education for All: Equality, Equity and Justice in the European Education Area.....32

Iryna Ivaniuk. Parents' and Students' Expectations for Improving The Information-Digital Environment of an Educational Institution: Research Results.....35

Tetiana Khvalyboha, Nadiya Fedchyshyn. Integration of Digital Technologies in the Training of Medical Interpreters in Higher Education Institutions in the USA.....38

Natalia Kosharna, Lada Petryk. European experience for developing future teachers' autonomy through the implementation of independent learningstrategies.....41

Susanna Kytaieva, Yaroslava Fedoriv. Cognitive Load Theory as a Framework for Pedagogical Intervention in Graduate Academic Presentations Training.....46

Valerii Lashkul. Rethinking Indicators of Educational Equity: A Comparative Analysis of Emergency Remote Teaching Policies.....51

Andrii Lytvynchuk, Nataliia Pron. Transformation of Ukraine's Educational Policy in the Context of European Integration Processes.....54

Повернутися до змісту > > >

Ilona Mariuts. Differentiated Instruction and Intervention Structures in Florida Elementary Schools: A Comparative Perspective……58

Kateryna Olender. The Impact of Digitalization on English Language Learning……61

Anna Ostapenko. Practical Models for Implementing AI and Language Technologies (Experience of Iceland and Belgium)……64

Oksana Ovcharuk. Competence Aspects in Assessing the Effectiveness of Digital Environment Use in Institutions of General Secondary Education……69

Kateryna Shykhnenko. The Impact of American Universities on Global Research Rankings……72

Oksana Sovhar. Digital Transformation of Language Training for Future Military Officers……75

Liubov Terletska. Features of Transformation of Primary School Teachers Training in Ukraine……78

Volodymyr Yatsenko. Individual Reflections on the Design and Implementation of the Humanization of the Content of Geography Teaching in Grades 7–9……83

Євгеній Абросімов, Вікторія Мізюк. Цифрові компетенції учителів інформатики як предмет дослідження сучасних зарубіжних учених……88

Вікторія Аніщенко, Людмила Олефір. Особливості соціально-виховної роботи із засудженими в умовах непрогнозованих впливів: компаративний та міжнародний вимір……92

Наталія Базима, Христина Ковкрак. Статистичний аналіз мережі закладів освіти України та їх кадрового складу……94

Ірина Борисенко. Стратегічна трансформація науково-освітньої сфери України……98

Марія Братко. Студентські сервіси університетів США у забезпеченні академічного успіху: компаративні орієнтири для України……101

Владислав Бутаков. EDTECH-інструменти у цифровій екосистемі університету: сутність поняття і їх використання……106

Віра Бутова, Олексій Підгорний. Громадянське виховання у країнах Європейського Союзу……109

Тетяна Видайчук. Стратегія деконструкції імперських наративів у сучасній мовній освіті України……112

Анатолій Вихрущ. Реформа освіти в Польщі: виклики і перспективи……115

Олена Войтенко. Приклад для наслідування як найефективніший інструмент відновного підходу……118

Дар'я Вороніна-Пригодій. Інноваційні практики шкільної освіти в умовах освітньої мобільності учнів з України……122

Ольга Гайдук. Організаційні засади підготовки докторів філософії у ФРН……127

Оксана Глушко. Стратегічні орієнтири інклюзивної трансформації шкільної освіти в контексті європейської інтеграції……133

Марина Гончарук. Реформування дошкільної освіти в Україні та Німеччині в умовах глобальної нестабільності: порівняльний аналіз тенденцій……135

Юлія Гопкало. Взаємодія педагогів закладів загальної середньої освіти з батьками як складова безпечного освітнього простору: порівняльний аналіз європейських освітніх практик……140

Катерина Груздьова. Формування навчально-пізнавальної компетентності студентів коледжів засобами 3D-моделювання у процесі вивчення геометрії……144

Андрій Гуржій, Микола Пригодій. Міжнародні та вітчизняні підходи до впровадження генеративного штучного інтелекту у SMART-комплекси професійної освіти……147

Дар'я Демчук-Маригіна. Місце географічного складника при вивченні інтегрованого курсу «Пізнаємо природу» в 5 класі Нової української школи……153

Аліна Джурило. Формування стійкості шкільної освіти в умовах воєнних загроз: міжнародний досвід та українські практики……156

Юлія Доброносова. Ціннісний потенціал сучасної української літератури в освітній комунікації як відповідь на виклики екзистенціальної війни……159

Олександр Дружинін. Трансформація змісту іншомовної підготовки військовослужбовців під впливом бойового досвіду: компаративний аспект.....165

Петро Живодер. Фахова передвища освіта в контексті кращих європейських практик розвитку у здобувачів критичного мислення.....168

Оксана Жизномірська. Багатокультурний світ інклюзії та рівності: основні виміри освітнього різноманіття.....172

Алла Загородня. Комеморативні практики у сучасній гуманітаристиці: концептуальні підходи та освітній вимір.....177

Сергій Захарін. Трансформація поняття «освітня послуга» у науково-економічному дискурсі (2005–2021 рр.).....178

Юлія Заячук. Оксфордський університет: академічні традиції та сучасні освітні практики.....180

Марія Зелемська. Інноваційні підходи до гейміфікації освітнього процесу.....183

Ірина Іванюк. Класифікація інструментів і сервісів штучного інтелекту за педагогічною функцією.....185

Юлія Іриневич. Інформаційно-аналітичне забезпечення інклюзивної освіти в умовах воєнного стану та євроінтеграції України.....187

Василь Ісарук. Роль музейної педагогіки у формуванні національної ідентичності здобувачів освіти в умовах сучасних викликів.....191

Віктор Кавецький. Особливості підготовки педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивного середовища.....196

Тетяна Калашникова. Професійно-орієнтоване навчання іноземних мов і культур в умовах міжнародної академічної мобільності.....199

Олексій Караманов. Музейна педагогіка як освітня інновація у вимірах компаративістики.....203

Надія Кічук. Вектори перезавантаження вітчизняної вищої школи: фокус кращих практик зарубіжжя під час глобальної нестабільності.....206

Маргарита Козир. Методологія порівняльно-педагогічного аналізу підготовки магістрів у країнах ЄС в умовах глобальної нестабільності....209

Повернутися до змісту >>>

Родіон Колишко. Порівняльні аспекти професійного розвитку педагогів у Данії та Україні……213

Ольга Комар. Європейський досвід впровадження інноваційних технологій у підготовці майбутніх учителів початкової школи……216

Тетяна Коноваленко. Міжнародні проєкти як рушійна сила освітніх інновацій……219

Марія Корман. Педагогіка повільного мислення в епоху швидкого контенту: нові сенси уроку НУШ……223

Кирил Котун. Особливості підготовки докторів філософії в галузі освіти у Фінляндії: досвід Університету Гельсінкі……226

Оксана Кравчина. Використання штучного інтелекту в професійній діяльності вчителів: порівняльний аналіз країн Балтії, Фінляндії та України……230

Кирило Крищенко, Ганна Белінська. Стимулююче фінансування закладів освіти як інструмент підвищення стійкості в умовах глобальної нестабільності……235

Володимир Крячко. Міжнародний досвід забезпечення якості професійної освіти у Швеції та перспективи його реалізації в Україні……240

Світлана Кузьменко. Етичні та педагогічні аспекти інтеграції штучного інтелекту в підготовку майбутнього вчителя початкових класів: український та міжнародний досвід……242

Олег Кулачинський, Ніка Каменчук. Цифрові інструменти трансформації освітнього середовища: стратегічний вимір та перспективи інтеграції в національну екосистему……246

Владислав Купальний. Участь користувачів соціальних послуг у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників: досвід Великої Британії……249

Олексій Листопад, Наталя Листопад. Академічна мобільність як чинник інтеграції до глобального освітнього середовища: компаративний вимір в умовах сучасних викликів……253

Ганна Лінник, Ірина Морачковська. Гейміфікація навчання математичного аналізу: досвід впровадження дидактичної гри «Математичні асоціації»……258

Олена Локшина. Освітні втрати у міжнародному дискурсі: перелік концептуальних орієнтирів……260

Сергій Лондар, Лідія Лондар, Іван Гайдук. Освіта в контексті соціальної ефективності: багатокраїнний порівняльний аналіз……262

Руслана Луцик-Андрушко. Супервізія у професійній підготовці психологів до роботи з військовослужбовцями: міжнародний досвід та перспективи впровадження в Україні……267

Олександр Малихін, Інна Ліпчевська. Оцінювання критичного мислення здобувачів профільної середньої освіти: міжнародний досвід й український контекст……270

Ірина Малицька. Штучний інтелект як інструмент цифрової трансформації середньої освіти у Великій Британії……272

Ірина Мардарова, Наталія Гуданич. Інтеграція України до європейського дослідницького простору: освітньо-наукові аспекти……275

Наталія Мацієвська. Інноваційна стійкість освіти в умовах BANI-світу: міжнародний і український контекст……280

Віталій Мирошниченко. Використання штучного інтелекту у стоматологічній освіті США……283

Ольга Мілютіна. Інтегроване навчання (CLIL) у різних освітніх системах: можливості імплементації в Україні……287

Юрій Могильний. Деколонізація освітнього наративу через музейну педагогіку: компаративний аналіз досвіду України та постколоніальних суспільств……290

Ярослава Мозгова. Чинники результативності програм подолання освітніх втрат: порівняльний аналіз європейського досвіду (2020–2025)……294

Петро Мороз. Формування дослідницької компетентності учнів з історії: український і зарубіжний досвід……297

Світлана Науменко. Трансформація методології PISA відповідно до нових освітніх пріоритетів і суспільних викликів……301

Оксана Овчарук. Очікування вчителів щодо цифрової підтримки професійного розвитку: огляд досліджень……304

Повернутися до змісту >>>

Андрій Озарчук. Трансформація інклюзивного освітнього середовища через мультимодальну екосистему штучного інтелекту в умовах глобальних викликів сьогодення.....307

Марія Оліяр. Формування гуманістичних ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкових класів.....310

Анна Остапенко. Інструменти спостереження за якістю викладання та прогресом студентів у Бельгії як елемент сучасних освітніх інновацій.....312

Єлизавета Панченко. Програма «Вивчаю – не чекаю» та базові компетентності учнів: результати та їх інтерпретація.....318

Надія Постригач. До питання про організацію та функціонування докторських шкіл у Республіці Польща.....321

Микола Пригодій. Промпт-інжиніринг у структурі цифрової компетентності педагогів у контексті DigComp 2.2.....327

Юлія Руднік. Цифрові технології як засіб формування міжкультурної компетентності студентів у процесі вивчення дисципліни «Міжкультурна комунікація».....332

Антоніна Савчук, Ольга Чемерис. Порівняльний аналіз дидактичного потенціалу хмарних сервісів щодо організації групової роботи з математики.....335

Аліна Сбруєва. Від описової методології до методології дослідницького вибору: нові орієнтири у порівняльно-педагогічному дослідженні.....340

Світлана Сисоєва. Культурологічні засади європейських освітніх реформ: педагогіка культури.....342

Михайло Смага. Використання браузерної офлайн-IDE PyRoom для забезпечення безперервності навчання програмування в умовах нестабільної інфраструктури.....346

Ірина Соколова. Методологічні трансформації компаративних досліджень освіти в умовах криз і воєн.....348

Наталія Сороко. Методи використання цифрових технологій для моніторингу STEAM-освіти.....352

Олеся Стойка. Освітні інновації як інструмент забезпечення стійкості системи освіти в кризових умовах.....356

Оксана Сурмач. Музейно-педагогічна діяльність як засіб формування національної свідомості майбутніх учителів.....359

Олена Тадеуш. Університетські ініціативи з підготовки педагогів до формування підприємницької компетентності здобувачів вищої освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії.....361

Наталія Титаренко. Індикатори впровадження реформи дошкільної освіти України в умовах непрогнозованих впливів.....366

Інна Ткаченко. Педагогічна підтримка академічного успіху здобувачів мистецьких спеціальностей в умовах непрогнозованих освітніх викликів.....369

Лариса Удовиченко. Адаптація теорії семантичних хвиль у літературній освіті Нової української школи.....373

Надія Федчишин, Наталія Єлагіна. Педагогіка травми та подолання ПТСР у молоді: досвід Німеччини та України.....375

Анастасія Федчишина. Неформальна освіта дорослих в Україні і Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії: компаративний аналіз.....378

Димитрій Хвалибога, Тетяна Хвалибога. Формування інклюзивного освітнього середовища під час викладання клінічних дисциплін у медичних університетах Південної Кореї.....381

Світлана Цимбалюк. Цифрові інструменти в системі академічної підтримки студентів: досвід університетів США.....384

Наталія Чаплінська. Вивчення іноземної мови через волонтерство як інструмент формування національної ідентичності.....387

Марія Шараєвська, **Тетяна Дерепа**. Трансформація профільного навчання в старшій школі: передумови та пілотний етап.....389

Георгій Шевченко. Адаптація зарубіжного досвіду та інтеграція сучасних методик подолання когнітивного перевантаження учнів до освітнього процесу в умовах воєнних дій.....394

Світлана Шевченко. Історична пам'ять як складник змісту шкільної освіти: теоретичні підходи та освітній потенціал (2005–2021 рр.)……398

Роман Шкурат. Кар'єрна підтримка здобувачів вищої освіти: досвід університетів США……402

Галина Шукалюк. Професійна освіта в контексті цілей сталого розвитку: інтеграція цифрових технологій, освітньої комунікації та культури безпеки……405

ОРГАНІЗАТОРИ КОНФЕРЕНЦІЇ

Конференцію організовано відділом порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України в межах НД «Міжнародний досвід реформування шкільної освіти для відновлення України» (2026–2027), державний реєстраційний номер 0126U000640, та відповідно до плану роботи НАПН України на 2026 рік, який затверджено Постановою Президії НАПН України від 18 грудня 2025 року № 1–2/13–276.

ПРОГРАМНИЙ КОМІТЕТ

Олег Топузов (голова), доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, віцепрезидент НАПН України, Директор Інституту педагогіки НАПН України

Олена Локшина (співголова), доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, завідувач відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України

Світлана Сисоєва (співголова), доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, академік-секретар Відділення філософії освіти, загальної та дошкільної педагогіки НАПН України

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ

Аліна Джурило, кандидат педагогічних наук, доцент, старший дослідник, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України (голова)
Дар'я Вороніна-Пригодій, науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України
Оксана Глушко, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України
Олеся Стойка, доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України
Ірина Борисенко, кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Олена Локшина, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, завідувач відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України (голова)
Дар'я Вороніна-Пригодій, науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України
Оксана Глушко, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України
Аліна Джурило, кандидат педагогічних наук, доцент, старший дослідник, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України

ДО 100-РІЧЧЯ ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

Олег Топузов,
Директор Інституту педагогіки НАПН України,
віцепрезидент НАПН України,
доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член (академік) НАПН України

У 2026 році Інститут педагогіки НАПН України відзначає столітній ювілей своєї діяльності. За роки свого становлення та розвитку Інститут став провідним в Україні науково-дослідним осередком, що започаткував системне вивчення процесів навчання, розроблення підручників, розвиток сучасної дидактики. Сьогодні, в умовах безпрецедентних викликів воєнного часу, Інститут і надалі робить вагомий внесок у розвиток національної освіти та педагогічної науки, спрямовуючи свій науковий потенціал на зміцнення України та її перемогу в російсько-українській війні.

Інститут педагогіки НАПН України: 100 років історії

19 грудня 1925 року Управління науковими установами Наркомосу УРСР затвердило проєкт реорганізації науково-дослідної кафедри педагогіки Харківського інституту народної освіти в Науково-дослідний інститут педагогіки. 2 квітня 1926 року Державний науково-методологічний комітет Наркомосу УСРР ухвалив постанову про створення в республіці єдиного центру наукових досліджень з педагогічних наук – Українського науково-дослідного інституту педагогіки (УНДІП), що остаточно оформився в жовтні 1926 року на базі науково-дослідної кафедри педагогіки Харківського інституту народної освіти та Харківської дослідної станції Управління соціального виховання Наркомосу УСРР. Відтоді й розпочалася історія Інституту педагогіки НАПН

України, назва якого змінювалася та уточнювалася тричі: 1926 року – Український науково-дослідний інститут педагогіки; 1955 року – Науково-дослідний інститут педагогіки УРСР; з 1992 року – Інститут педагогіки АПН України (з 2010 року – НАПН України).

На кінець грудня 1926 року в Інституті працювало 11 секцій, що об'єднали 110 наукових працівників, зокрема 17 керівників та дійсних членів Інституту, 13 наукових співробітників, 49 аспірантів та 31 стажист. Перед Інститутом було поставлено завдання проводити дослідження за такими напрямами: радянізація та політизація школи; матеріалістичне трактування педагогічних проблем; розвиток трудового виховання; орієнтація на дитячий й передусім на комуністичний рух; запровадження комплексної системи навчання на противагу старій предметній.

У 1930 році відбулася реорганізація структури УНДІПу, зумовлена розширенням педагогічної проблематики в результаті бурхливого культурного будівництва в Україні. У цьому ж році почав функціонувати Київський філіал УНДІПу, а 1934 року дирекція Інституту переїхала до Києва. У Харкові до 1936 року функціонувала наукова установа – Харківський інститут педагогіки.

У 1941 році УНДІП як наукова установа припинив діяльність, але у жовтні 1943 року він відновив свою діяльність у Харкові. 4 січня 1944 року він знову повернувся до Києва.

Повоєнний період відзначився подальшим поглибленням досліджень науковців Інституту педагогіки. У 1948 році при Інституті було розпочато постійну Республіканську педагогічну виставку, яку 1977 року реорганізовано в Педагогічний музей УРСР.

У 1950-х роках Інститут педагогіки стає визнаним центром педагогічних досліджень в Україні. У цей час науковці Інституту працювали над проблемами політехнічного та трудового навчання учнів загальноосвітніх шкіл.

У 1960-х роках значні зусилля науковці спрямовували на теоретичне обґрунтування змісту освіти в школі, розроблення та експериментальну перевірку нових програм, підручників і навчальних посібників.

У 1970–1980-х роках було здійснено важливі дослідження з визначення особливостей вивчення української та російської мов в умовах спорідненої двомовності, змісту, форм і методів роботи над розвитком усного та писемного мовлення учнів.

З 1991 року науковці Інституту працюють над удосконаленням і розвитком системи освіти й педагогічної науки незалежної України. Інститут педагогіки взяв на себе виконання багатьох завдань, які до цього УРСР одержувала з Міністерства освіти та Академії педагогічних наук СРСР.

З 1992 року Інститут педагогіки перебуває в структурі Національної академії педагогічних наук України. У різні роки Інститут очолювали: О. І. Попов (1926–1929); О. С. Крижанівський (1929–1930); М. С. Гаврилів

Повернутися до змісту >>>

(1930–1931); Т. Пасіка (1931–1933); І. А. Хаїт (1934–1936); Й. А. Ліпман (1936–1941); П. Р. Чамата (1943–1945); С. Х. Чавдаров (1945–1956); М. М. Грищенко (1956–1958); О. М. Русько (1958–1964); В. І. Чепелєв (1964–1971); Б. С. Кобзар (1971–1973); М. Д. Ярмаченко (1973–1994); А. Й. Сиротенко (1994); В. М. Мадзігон (1994–2012). З 1 лютого 2013 року Інститут педагогіки НАПН України очолює дійсний член (академік) Національної академії педагогічних наук України, доктор педагогічних наук, професор О. М. Топузов. Під його керівництвом Інститут активно розвиває дослідження з проблем модернізації освіти, забезпечення якості та інтеграції України до Європейського освітнього простору.

Інститут педагогіки НАПН України: сьогодення

Інститут педагогіки НАПН України сьогодні – це провідна науково-дослідна установа України, що забезпечує системний науково-методичний супровід розвитку національної освіти у структурі Національної академії педагогічних наук України. Діяльність Інституту реалізується відповідно до пріоритетів державної освітньої політики та спрямовується на зміцнення стійкості освітньої системи України та інтеграцію української освіти до європейського та світового освітнього просторів.

Сучасні наукові дослідження Інституту педагогіки НАПН України зосереджені на комплексному науковому забезпеченні розвитку національної освіти в умовах воєнного стану, повоєнного відновлення та європейської інтеграції. Серед ключових напрямів дослідницької діяльності:

– інтеграція української освіти до європейського та світового освітнього простору, зокрема дослідження європейських освітніх політик, управлінських ініціатив, стандартів якості освіти, цифрової трансформації та механізмів адаптації кращих міжнародних практик до українських умов;

– управління трансформаційними процесами в освіті в умовах війни та повоєнного відновлення, зокрема, питання державно-громадського управління закладами освіти, розвитку освітнього менеджменту, організаційної культури, економічних та психолого-педагогічних чинників забезпечення стійкості освітньої системи;

– розвиток профільної середньої освіти, спрямований на створення та впровадження дидактичних систем профільного навчання, удосконалення організаційних, методичних і ресурсних умов функціонування академічних ліцеїв;

– розбудова початкової освіти, зокрема педагогічне управління навчально-пізнавальною діяльністю молодших школярів, розвиток читацької, мовленнєвої, математичної та екологічної компетентностей в умовах сучасного освітнього середовища;

– модернізація мовно-літературної освіти: проєктування змісту навчання української мови й літератури, розвиток читацької грамотності,

удосконалення методик навчання та створення сучасного навчально-методичного забезпечення для учнів різних категорій;

– розвиток іншомовної освіти та міжкультурної комунікації, спрямований на створення освітнього іншомовного комунікативного середовища та формування іншомовної комунікативної компетентності учнів;

– розбудова суспільствознавчої освіти, зокрема навчання історії, громадянської освіти та правознавства на засадах компетентнісного підходу, формування громадянської відповідальності, критичного мислення та демократичних цінностей;

– формування історичної пам'яті, національної ідентичності та патріотичного виховання, особливо в контексті російської агресії та підготовки майбутніх педагогів;

– оновлення змісту природничо-математичної освіти через проєктування та реалізацію змісту навчання географії, фізики, біології, хімії, математики, інформатики й технологій відповідно до вимог Нової української школи та сучасних викликів цифровізації;

– розвиток STEM-освіти та цифрових технологій в освіті, включаючи науково-методичне забезпечення STEM-навчання, використання штучного інтелекту, цифрових інструментів і міждисциплінарних підходів у навчальному процесі;

– забезпечення якості освіти та професійного розвитку педагогів, зокрема шляхом розроблення моделей, критеріїв і цифрових інструментів оцінювання діяльності педагогічних працівників і керівників закладів освіти;

– подолання наслідків війни для освітнього процесу, що передбачає розроблення технологій компенсації освітніх втрат учнів в умовах змішаного навчання, підготовку педагогів до роботи в кризових умовах та створення ефективних механізмів підтримки навчальних досягнень;

– психолого-педагогічна підтримка дітей, постраждалих від війни, через розроблення та впровадження педагогічних технологій арттерапії, використання можливостей цифрового освітнього середовища для соціально-емоційного відновлення дітей;

– розвиток дошкільної освіти в кризових умовах, зосереджений на розробленні стратегій управління закладами дошкільної освіти, забезпеченні якості освітнього процесу та підготовці педагогічних кадрів до роботи в умовах воєнного стану й інших кризових викликів.

Одним із ключових напрямів діяльності Інституту є співпраця з Комітетом Верховної Ради України з питань освіти, науки та інновацій та Міністерством освіти і науки України. Науковці брали участь у розробленні державних стандартів дошкільної та початкової освіти, типової освітньої програми профільної середньої освіти, модельних навчальних програм, критеріїв оцінювання результатів навчання учнів. Вагомим внеском стало науково-методичне забезпечення пілотування Нової української школи у 9

Повернутися до змісту >>>

класах, підготовка рукописів підручників та методичних матеріалів для вчителів.

Пріоритетом діяльності Інституту у 2026 році є науково-методичний супровід дошкільної, початкової та базової середньої освіти, створення сучасного дидактичного забезпечення Нової української школи та участь у конкурсному відборі підручників для 9 класу, участь у пілотному проєкті з апробації навчально-методичного забезпечення для академічних ліцеїв.

Таким чином, сучасна діяльність Інституту педагогіки НАПН України засвідчує його провідну роль у науковому забезпеченні модернізації національної освіти в умовах воєнного стану, повоєнного відновлення та європейської інтеграції. Науковий потенціал Інституту педагогіки НАПН України, його тісна взаємодія з органами державної влади та освітянською спільнотою створюють підґрунтя для подальшого розвитку національної освіти, підвищення її якості, конкурентоспроможності та успішної інтеграції до європейського освітнього простору.

Таким чином, науковий потенціал Інституту, його тісна взаємодія з органами державної влади й освітянською спільнотою створюють підґрунтя для подальшого розвитку національної освіти, підвищення її якості, конкурентоспроможності та успішної інтеграції до європейського освітнього простору.

Повернутися до змісту > > >

ВІДДІЛ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

55 РОКІВ ІНФОРМАЦІЙНОЇ СПАДЩИНИ ТА 35 РОКІВ РОЗБУДОВИ КОМПАРАТИВІСТИКИ В ОСВІТІ

Олена Локшина,
завідувач відділу порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України,
доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член (академік) НАПН України

Відділ порівняльної педагогіки сьогодні є провідним в Україні науковим центром, на базі якого здійснюються дослідження широкого кола проблем розвитку освіти в зарубіжних країнах і глобальному вимірі з метою вироблення рекомендацій для розвитку національної освіти в умовах її реформування та інтеграції до європейського й світового освітнього простору. Відділ також робить вагомий внесок у розвиток методології порівняльної педагогіки в Україні.

Історія становлення та розвитку відділу

Відділ порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України є провідним науковим осередком розвитку порівняльно-педагогічних досліджень в Україні. Його витоки сягають 1971 року, коли в Українському науково-дослідному інституті педагогіки було створено творчу групу науковців, які володіли іноземними мовами та мали досвід аналізу зарубіжного педагогічного досвіду. Це – Неля Абашкіна, Георгій Єгоров і Борис Мельниченко. У 1972 році групу було реорганізовано в лабораторію науково-педагогічної інформації.

Після проголошення незалежності України лабораторію науково-педагогічної інформації перейменовано на лабораторію порівняльної педагогіки. Ця зміна відобразила докорінну переорієнтацію наукових досліджень: від інформування про стан освіти за кордоном та критики «буржуазної педагогіки» до об'єктивного вивчення міжнародного досвіду,

його порівняльного аналізу та адаптації перспективних освітніх практик для розвитку української освіти.

Упродовж 1992–2015 років підрозділ функціонував як лабораторія порівняльної педагогіки, а з 2015 року отримав сучасну назву – відділ порівняльної педагогіки.

Наукова діяльність відділу розвивалася відповідно до трансформацій освітньої політики України та глобальних освітніх процесів:

– у 1990-х роках головним завданням стало формування теоретико-методологічних засад української педагогічної компаративістики, розроблення понятійно-категоріального апарату галузі та вивчення зарубіжного досвіду реформування освіти в контексті становлення національної системи освіти;

– у 2000-х роках відбулося розширення методологічного інструментарію порівняльних досліджень, запровадження багатовимірного аналізу освітніх систем, кластерного та регіонального підходів до вивчення освітніх реформ у країнах Європи, Північної Америки та інших регіонах світу;

– у 2010-х роках посилилася практична спрямованість досліджень. Порівняльно-педагогічний аналіз дедалі більше використовувався для підготовки рекомендацій органам державної влади та розробникам освітньої політики. Важливого значення набуло розроблення інструментарію порівняльно-педагогічних досліджень, серед яких провідне місце посіли інструменти тенденцій і прогнозування. Відбувалося також розширення форматів порівняльно-педагогічних досліджень, зокрема, за рахунок бібліографічних покажчиків, аналітичних матеріалів і довідкових видань;

– з 2020-х років діяльність відділу зосереджується на вивченні механізмів забезпечення стійкості освіти в умовах пандемії COVID-19, російсько-української війни та процесів європейської інтеграції України. Особливу увагу приділено дослідженню міжнародних практик організації освіти в кризових умовах, подоланню освітніх втрат, підтримці українських дітей та молоді за кордоном та інтеграції української освіти до Європейського освітнього простору після отримання Україною у 2022 році статусу кандидата на членство в ЄС.

Основні наукові здобутки

За роки діяльності відділ сформував потужну наукову школу української педагогічної компаративістики. У різні роки в підрозділі пройшли наукову підготовку та здобули наукові ступені 39 дослідників, серед яких 8 докторів та 31 кандидат педагогічних наук.

Вагомим напрямом діяльності стала видавнича робота. Відділ є співзасновником фахового журналу Studies in Comparative Education, який з 2009 року є провідним фаховим виданням у галузі порівняльно-педагогічних досліджень в Україні. З 2018 року науковці відділу беруть

активну участь у виданні англомовного наукового щорічника «Education Modern Discourses».

Результатом багаторічних досліджень стали фундаментальні монографії, присвячені розвитку освіти в умовах європейської інтеграції, реформуванню змісту освіти, забезпеченню якості шкільної освіти, трансформаційним процесам у країнах ЄС та США, а також інноваційним тенденціям розвитку освіти у світовому просторі.

Значним внеском у розвиток галузі стали навчально-методичні та практичні посібники, а також хрестоматії з методології педагогічної компаративістики, а також аналітичні видання, присвячені розвитку освіти в умовах пандемії, війни та європейської інтеграції.

Важливим напрямом роботи відділу є організація наукових заходів. Візитівкою відділу став науковий захід «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта». У 2010–2016 роках він проводився у форматі всеукраїнського семінару, а з 2017 року набув статусу міжнародної науково-практичної конференції. З 2016 року працює «Школа молодого компаративіста», яка стала важливим всеукраїнським осередком підготовки молодих дослідників.

Науковці відділу: внесок у розбудову національної школи компаративістики в освіті

У різні періоди функціонування відділу забезпечували відомі українські науковці-компаративісти:

– Борис Мельниченко очолював лабораторію науково-педагогічної інформації у 1972–1992 роках та заклав підвалини систематичного вивчення зарубіжного освітнього досвіду.

– Ірина Тараненко (1992–1996) здійснила реорганізацію діяльності відповідно до потреб незалежної України та започаткувала розроблення сучасних методологічних засад порівняльної педагогіки.

– Георгій Єгоров (1996–2005) розширив проблематику досліджень і сприяв утвердженню порівняльної педагогіки як самостійного напряму педагогічної науки.

– Наталія Лавриченко (2005–2009) забезпечила інтеграцію українських досліджень у контекст глобалізаційних процесів та розширення географії наукових розвідок.

З 2009 року відділ очолює Олена Локшина – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України. Під її керівництвом відділ став провідним національним центром педагогічної компаративістики, активізував міжнародну співпрацю, посилив практичну спрямованість досліджень та здійснює науковий супровід процесів європейської інтеграції української освіти.

Упродовж усього періоду існування у відділі працювали Неля Абашкіна, Ельвіра Бережна, Людмила Булай, Ніна Василенко,

Повернутися до змісту >>>

Людмила Волинець, Світлана Кравченко, Михайло Красовицький, Оксана Максименко, Ілона Маріуц, Ніна Нікольська, Оксана Овчарук, Олена Оржеховська, Романа Роман, Галина Степенко, Марія Тименко, Оксана Першукова, Надія Шеверун, Оксана Шпарик та інші.

Важливим внеском у розбудову національної школи педагогічної компаративістики є підготовка на базі відділу науково-педагогічних кадрів. У різні роки під керівництвом учених відділу в аспірантурі та докторантурі навчалися й успішно захистили кандидатські та докторські дисертації Оксана Заболотна, Олена Ковальчук, Марія Лещенко, Наталія Приходькіна, Олена Ярова, Віра Бутова, Мирослава Гладченко (Авраменко), Наталія Зайцева, Олена Зубченко, Ольга Мілютіна, Інна Лаухіна, Світлана Шумаєва та інші.

Сучасний колектив відділу об'єднує висококваліфікованих науковців – Ірину Борисенко, Дар'ю Вороніну-Пригодій, Оксану Глушко, Аліну Джурило, Олесю Стойку, які досліджують широкий спектр актуальних проблем розвитку освіти в Україні та світі. Провідну роль у діяльності відділу відіграють академіки НАПН України Олена Локшина і Світлана Сисоєва, які забезпечують розвиток сучасної методології порівняльно-педагогічних досліджень та обґрунтовують орієнтири інтеграції української освіти і науки до міжнародного й європейського освітнього та дослідницького просторів.

Діяльність відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України в умовах війни та європейської інтеграції

Повномасштабне вторгнення рф в Україну у лютому 2022 року стало безпрецедентним викликом для національної освіти та педагогічної науки. В умовах воєнного стану відділ порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України оперативно переорієнтував свою діяльність відповідно до нових суспільних потреб, водночас зберігши наступність наукових традицій і стратегічний курс на європейську інтеграцію української освіти.

У цей період новими пріоритетними напрямами наукових досліджень визначено забезпечення стійкості національної освіти в умовах непрогнозованих впливів; міжнародні стратегії організації освіти в умовах збройних конфліктів; моделі підтримки безперервності навчання; подолання та мінімізація освітніх втрат, підтримка українських учнів і педагогів у країнах ЄС.

Відділ став одним із провідних аналітичних центрів з вивчення міжнародного досвіду функціонування освіти в умовах війни. Результати досліджень узагальнено у низці наукових і науково-аналітичних праць, зокрема:

Локшина О., Глушко О., Джурило А., Кравченко С., Максименко О., Нікольська Н., Шпарик О. **Освіта в реаліях війни: орієнтири**

міжнародної спільноти: оглядове видання. За заг. ред. О. Топузова, О. Локшиної / Інститут педагогіки НАПН України. Київ: Пед. думка, 2022. 55 с. DOI: https://doi.org/10.32405/978-966-644-614-8-2022-55

В умовах інтенсифікації європейської інтеграції, передусім після отримання Україною статусу кандидата на членство в ЄС дослідницький фокус відділу зосередився на аналізі стратегічних пріоритетів європейського співробітництва у галузі освіти і навчання; механізмів і практик інтеграції до Європейського освітнього і Європейського дослідницького просторів.

Інноваційні тренди, практики і технології загальної середньої освіти в європейському та північноамериканському регіонах : монографія [Електронне видання] / О. І. Локшина, С. О. Сисоєва, О. З. Глушко, А. П. Джурило, С. М. Кравченко, О. О. Максименко, Н. В. Нікольська, О. М. Шпарик ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки НАПН України ; наук. ред. Локшина Олена Ігорівна. – Київ : Видавничий дім «Освіта», 2024. 398 с. https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Інновації загальної середньої освіти в європейському та північноамериканському регіонах: навч.-методич. посібн. / Ін-т педагогіки НАПН України ; О. І. Локшина, О. З. Глушко, А. П. Джурило, С. М. Кравченко, О.О. Максименко, Н. В. Нікольська, О. М. Шпарик ; [наук. ред. О. І. Локшина]. – [Електронне видання]. – Київ : Видавничий дім «Освіта», 2024. – 126 с. https://doi.org/10.32405/978-966-983-491-1-2024-3

Європейський дослідницький простір : здобутки і перспективи: оглядове видання / Ін-т педагогіки НАПН України ; О.М. Топузов, О.І. Локшина, А.П. Джурило, О.М. Шпарик [за заг.ред. О.М. Топузова, О.І. Локшиної] Київ : [б. в.], Пед. думка, 2024. 66 с. https://doi.org/10.32405/978-966-644-759-6-2023-51

Інтеграційні процеси у галузі освіти в Європейському Союзі: стратегічні пріоритети, сутнісні характеристики та інноваційні практики [Електронне видання] : аналітичні матеріали (препринт) / О. Локшина, С. Сисоєва, І. Борисенко, Д. Вороніна-Пригодій, О. Глушко, А. Джурило, С. Кравченко, О. Шпарик ; [наук. ред. Локшина Олена Ігорівна] ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки НАПН України. Київ : [Б. в.], 2025. 134 с. https://doi.org/10.32405/978-966-644-804-3-2025-257

Особливістю діяльності відділу у воєнний період стало посилення прогностичної та експертно-аналітичної функцій педагогічної компаративістики. Порівняльні дослідження передусім орієнтуються на вироблення практичних рекомендацій для органів державної влади, закладів освіти та наукових установ щодо забезпечення доступності й якості освіти в умовах війни.

Відображенням нових наукових пріоритетів стала тематика конференції «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта»: від пошуку інноваційних рішень для функціонування освіти в умовах війни до осмислення інтеграційних процесів у європейському освітньому просторі. Упродовж 2023–2025 років конференція «Педагогічна компаративістика і

міжнародна освіта» об’єднала українських та зарубіжних учених навколо питань освітньої стійкості, інноваційного розвитку освіти, міжнародного партнерства та європейської інтеграції.

«Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта» – це щорічна міжнародна конференція, яка проводиться відділом порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України з 2010 р.. Конференція є платформою для обговорення кращих практик і викликів в освіті в Україні, Європі та світі крізь призму крос культурних порівнянь.

Збірники матеріалів конференції «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта»

Педагогічна компаративістика і міжнародна освіти – 2024: інтеграційні процеси в освіті у науковому дискурсі

Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2023: горизонти інновацій

Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2022: виклики і перспективи в умовах турбулентності світу

Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2021: інновації в освіті в контексті європеїзації та глобалізації

Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2020: глобалізований простір інновацій

Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2019: інтернаціоналізація та інтеграція в освіті в умовах глобалізації

Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2018: трансформації та інновації в освіті у глобалізаційному світі

Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2017: освітні трансформації у контексті європейської інтеграції і глобалізації

Педагогічна компаративістика – 2016: освітні реформи та інновації у глобалізованому світі

Педагогічна компаративістика – 2015: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст

Педагогічна компаративістика – 2014: якісний вимір освіти зарубіжжя та український контекст

Педагогічна компаративістика – 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст

Педагогічна компаративістика – 2012: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст

Педагогічна компаративістика – 2011: здобутки і перспективи освіти зарубіжжя

Педагогічна компаративістика 2010

Повернутися до змісту >>>

МАТЕРІАЛИ ДОПОВІДЕЙ КОНФЕРЕНЦІЇ
MATERIALS OF CONFERENCE REPORTS

STUDENTS' MOTIVATION TO LEARN IN PRISONS AND HEALTHCARE FACILITIES

Oksana BYKONIA, Dr.Ped.Sc., Prof.
Penitentiary Academy of Ukraine
Chernihiv, Ukraine
https://orcid.org/0000-0002-8865-8792

Serhii BYKONIA, PhD
Municipal Institution "Chernihiv Basic Professional Medical College"
Chernihiv, Ukraine

Motivation for learning is a key factor in the effectiveness of the educational process in any environment. However, in the context of penitentiary and medical institutions, it acquires special importance due to the specifics of the contingent, the limitations of the environment, and the psychological characteristics of the students. In such conditions, learning performs not only an educational, but also a social, rehabilitation and therapeutic function.

As for the features of motivation in penitentiary institutions, employees in places of deprivation of liberty often have negative learning experiences, low levels of education, or a loss of motivation due to life circumstances (United Nations Office on Drugs and Crime, 2017).

The main *factors influencing the motivation* for learning in such conditions are:

The desire for resocialisation – learning is seen as a chance for a new life after release.

External incentives – the possibility of improving conditions of detention, reducing the term of punishment or receiving incentives.

Increasing self-esteem – acquiring new knowledge and skills contributes to the formation of self-confidence.

Psychological support – participation in learning helps reduce feelings of isolation and hopelessness.

At the same time, there are *barriers*: distrust of the educational system, low internal motivation, and psychological trauma. Therefore, it is important to use an individual approach, adopt a practical orientation to learning, and create an atmosphere of respect and support.

As for the motivation for training in a medical institution, it can concern both patients (for example, lifestyle or treatment) and medical staff

(professional development). The specifics of motivation here are related to health status, emotional state, and stress level.

There are such points for patients: awareness of benefits – learning helps improve health or prevent complications; support from healthcare staff – trust in a doctor or nurse increases willingness to learn; emotional state – fear, pain, or anxiety can reduce the ability to learn.

There are such points for healthcare staff: professional development – the desire to improve skills and meet modern standards; career prospects – learning as a path to professional growth; intrinsic motivation – the desire to help people and improve one's skills.

Despite the different conditions, certain common aspects of motivation can be identified: *the importance of a supportive environment* – a friendly atmosphere increases engagement; *the practical relevance of learning* – knowledge must be directly useful; *an individualised approach* – taking into account the personal needs and capabilities of learners; *psychological state* – motivation is closely linked to emotional well-being.

To effectively stimulate learning, it is advisable to use the following *methods for boosting motivation* (approaches): interactive teaching methods (discussions, workshops, role-play); setting achievable goals; regular feedback; encouragement and recognition of achievements; creating a safe psychological space.

As for the common motivation for learning, there are several main points.

1. *The determining role of intrinsic and extrinsic motivation.* In both environments, motivation is formed through a combination of intrinsic motives (interest, self-development, self-realisation) and external stimuli (encouragement, conditions, assessments).

Studies confirm that motivational processes can be managed by creating conditions and stimulating learning activities (Unguryan, Chernetska, & Obrazenko, 2014).

2. *The importance of the practical benefit of training*. In both medical and penitentiary settings, training is effective when it is applied and related to real-life or future activities. In medical education, the importance of professional orientation as a key motivator is emphasised (Yuriy & Koval, 2024).

3. *Emotional state, stress levels and self-esteem* heavily influence motivation.

It applies equally to patients and healthcare professionals, as well as to prisoners, where psychological factors can either stimulate or hinder learning.

4. *The need for a supportive environment*. In both cases, respect for the individual, support from the teacher/staff, and a positive atmosphere are important.

There are some differences in motivation in these institutions.

1. Learning objectives. Prison institutions: resocialisation; preparation for life after release; reducing recidivism.

Research shows that education in prisons increases self-efficacy and the chances of integration into society.

Повернутися до змісту >>>

Medical institutions: professional development; upskilling; improving health (for patients).

In contemporary research, motivation is regarded as a fundamental prerequisite for medical training (Lazarchuk et al., 2025).

2. **Nature of motivation**. In the prison system, external motivation (privileges, sentence reductions, conditions) predominates; internal motivation is often weak or absent.

In healthcare settings, intrinsic motivation dominates: professional interest, a desire to help people, and self-fulfilment.

Research shows that professional and cognitive motives play an important role among medical students (Kozova, 2015).

3. **Barriers to learning**. Prison facilities: isolation; mistrust of education; low level of basic knowledge; psychological trauma.

Healthcare facilities: information overload, high levels of stress, professional burnout, and the complexity of learning materials.

In particular, recent research highlights that the sheer volume of information makes it difficult to maintain student motivation.

4. **The role of the environment**. Prison facilities: a restricted and controlled environment; learning serves a compensatory function (social adaptation).

Medical institutions: a professionally oriented environment; learning is integrated into practical activities.

In the current climate, a comparative analysis of educational processes in different institutional settings – particularly in prisons and healthcare facilities – has taken on particular significance. Despite the significant differences in the functional purposes of these institutions, education within them plays a vital role in personal development, the cultivation of professional and social skills, and the improvement of quality of life. Table 1 summarises the key criteria characterising the educational process in these environments, including learning objectives, types of motivation, psychological factors, barriers, and expected outcomes. This approach allows us to identify both distinctive features and common patterns in the organisation of learning, which serve as a basis for further improvement of educational practices – shaped by internal and external factors, influenced by one's psychological state, and requiring a supportive environment.

Table 1

Comparative table of motivation for learning

Criterion	Penitentiary institutions	Medical institutions	Common
learning goal	resocialization, preparation for life after release	professional development, health improvement	focus on improving quality of life

Criterion	Penitentiary institutions	Medical institutions	Common
type of motivation	predominantly external (benefits, conditions)	predominantly internal (self-realization, interest)	combination of internal and external motivation
practical significance	acquisition of life and professional skills	clinical practice, application of knowledge	high importance of applied learning
psychological factors	trauma, isolation, low self-esteem	stress, burnout, anxiety	influence of emotional state on learning
barriers	distrust of education, low level of preparation	overload, complexity of material	psychological and organizational difficulties
role of environment	controlled, restricted	professionally oriented	importance of support and atmosphere
role of teacher/staff	mentor, support, socialization	supervisor, expert	key role in shaping motivation
learning outcome	social adaptation, reduced recidivism	professional competence, quality of care	personal development

The table shows that educational processes in prisons and healthcare institutions have both significant differences and common features. They differ in terms of learning objectives, types of motivation and the specific nature of the environment; however, both are aimed at improving quality of life and personal development. At the same time, they share the significant influence of psychological factors, the presence of barriers, and the key role of the teacher, underscoring the importance of a comprehensive approach to organising learning across different institutional settings.

Conclusions. Motivation to learn in prisons and healthcare facilities is a complex, multifactorial phenomenon that depends on social, psychological and individual factors. Effective learning in these settings is only possible if the specific characteristics of the audience are taken into account, a supportive environment is created, and modern pedagogical approaches are applied. Increasing motivation contributes not only to the acquisition of knowledge but also to improving the quality of life, social adaptation and professional development of learners.

What both environments have in common is that motivation to learn is shaped by internal and external factors, depends on one's psychological state, and requires a supportive environment.

At the same time, the main difference lies in the objectives and dominant motives:

– in prisons, learning is a tool for social rehabilitation;
– in healthcare institutions, it is a path to professional development and self-fulfilment.

Keywords: learning motivation, prison education, penitentiary institutions, healthcare education, medical staff training, patient education, intrinsic motivation, extrinsic motivation, resocialization, psychological barriers, supportive learning environment, rehabilitation through education.

References

Лазарчук, Т. Б., Гребеник, М. В., & Микуляк, В. Р. (2025). Мотивація як базова умова успішної підготовки лікаря. *Медична освіта, 1*, 56–59. https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2025.1.15372

Унгурян, Л. М., Чернецька, Г. В., & Образенко, М. С. (2014). Мотивація студентів у процесі навчання, шляхи мотивації до навчання. *Медична освіта, 4*. https://doi.org/10.11603/me.v0i4.2277

Юрій, Р. Ф., & Коваль, Б. Ф. (2024). Навчальні мотиви студентів медичних закладів вищої освіти України різних курсів навчання. *Педагогічна академія*. https://doi.org/10.5281/zenodo.13353407

Kozova, I. L. (2015). Motivation to educative process of dental students in different systems of present-day education. *Problems of Modern Psychology: Collection of Research Papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, G. S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, 30*, 292–304.

United Nations Office on Drugs and Crime. (2017, October). *Roadmap for the development of prison-based rehabilitation programmes* (Criminal justice handbook series). United Nations. https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/education_in_prisons.pdf

ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL FRAMEWORK FOR PREPARING SCHOOL YOUTH FOR FAMILY FORMATION IN THE NORDIC COUNTRIES

Natalia DEMCHYK
Uman National University
Uman, Ukraine

Achieving the objectives of preparing students for family formation is primarily associated with mastering the key components of its content, which are reflected in the educational and upbringing programs of educational institutions. Students' participation in various types of activities is considered by specialists as a necessary condition for the development of a comprehensively mature individual in terms of sexual education, capable of effectively addressing issues related to family life and interpersonal relationships within it.

Traditionally, the preparation of students for family formation in the Scandinavian countries is based on a comprehensive educational approach that includes both formal and non-formal education, as well as social and psychological support.

The implementation of pedagogical tasks aimed at preparing young people for family formation as a personal quality that integrates knowledge, skills, beliefs, attitudes, values, and practical life competencies is carried out in three main areas: directly during school lessons, in extracurricular activities, and in out-of-school educational settings. Each of these areas involves a specific range of tools, forms, methods, techniques, and means for achieving the objectives of this educational process.

The traditional and most common forms of work in preparing students for family formation in the Scandinavian countries, as well as in Ukraine, include:

– integrated lesson segments and individual lessons within such academic subjects as biology and health education, sexuality education, literature, social studies, native and foreign languages, history, arts, and physical education, through the introduction of appropriate modifications to curricula, textbooks, and teaching materials, as well as the provision of essential information on young people's sexual and reproductive health within the framework of the school curriculum;

– elective courses that correspond to contemporary educational and developmental requirements;

– parent-oriented activities and counselling services organized for students and their parents either within educational institutions or at counselling centres, where young people receive information about pregnancy, childbirth, child-rearing, and other aspects of parenthood.

Over recent decades, educators in the countries of the European Union, including the Scandinavian countries, have been actively searching for forms and methods of teaching and education that correspond to the interdisciplinary nature of preparing young people for family formation. This issue has been widely discussed at major conferences in the field of educational theory and practice, including the International Planned Parenthood Federation (IPPF) Conference. This has contributed to the emergence of new trends in the methodological support of school-based family education, particularly through the adoption of innovative teaching and educational methods. In terms of ensuring an interdisciplinary approach to preparing young people for family life, experts primarily emphasize team teaching (IPPF, 2006b).

The essence of team teaching lies in the collaboration of several teachers from different subject areas (two or more), who combine their efforts to address specific educational and developmental tasks related to students' preparation for family formation. The basis for such collaboration is the achievement of shared educational and воспитational goals. The interdisciplinary nature of the educational content requires a sufficiently high level of professionalism to manage this process effectively, especially when supervising students' complex

projects that incorporate natural sciences, social sciences, humanities, and other fields of knowledge.

Working in teaching teams enables educators to use instructional time more efficiently, enhance the effectiveness of lessons, and strengthen their practical orientation. According to experts, team teaching offers significant opportunities for optimizing the implementation of the principle of interdisciplinarity in educational and upbringing processes (IPPF, 2006a).

Since the Scandinavian countries are characterized by culturally diverse populations, it is also important to educate students about different cultural approaches to family life and interpersonal relationships.

These and other approaches help students understand the essential aspects of family life and the characteristics of building healthy and stable family relationships.

Keywords: family formation, Scandinavian countries, a comprehensive educational approach, formal & non-formal education, social & psychological support.

References

IPPF. (2006a). *Framework for comprehensive sexuality education*. International Planned Parenthood Federation. http://www.ippf.org/NR/rdonlyres/CE7711F7-C0P0-4AF5-A2D5-lE1876C24928/0/Sexuality.pdf

IPPF. (2006b). *Sexuality education in Europe: A reference guide to policies and practices*. International Planned Parenthood Federation. http://www.ysafe.net/SAFE/documents/Designsex%20ed%20guide%20fmal%20final_30nov2006.pdf

Standards for Sexuality Education in Europe (2010). *WHO Regional Office for Europe and BZgA*. Federal Centre for Health Education, BZgA, Cologne. 75 s.

FAIR EDUCATION FOR ALL: EQUALITY, EQUITY AND JUSTICE IN THE EUROPEAN EDUCATION AREA

Alina DZHURYLO, PhD, Sr. Researcher
Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine
Kyiv, Ukraine
https://orcid.org/0000-0002-5129-6724

This thesis examines the concepts of equity, equality, and justice in the context of education policy across European Union (EU) countries. It distinguishes between these interrelated but distinct terms, analyzes their application in EU strategic frameworks and national practices, and provides comparative examples. Drawing on policy documents, academic literature, and empirical insights, the analysis highlights how EU member states navigate the shift from formal equality toward targeted equity measures to

promote inclusive, high-quality education. The discussion underscores persistent challenges amid socioeconomic disparities, migration, and crises like COVID-19, while emphasizing pathways for greater educational justice.

Education is a fundamental right enshrined in EU treaties and international frameworks, yet achieving fair outcomes remains complex. The European Pillar of Social Rights affirms everyone's right to quality and inclusive education. EU cooperation, particularly through the European Education Area (EEA) and the Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (2021–2030), prioritizes "improving quality, equity, inclusion and success for all" (European Commission, EACEA, & Eurydice, 2020).

This thesis explores the conceptual differences between *equality*, *equity*, and *justice* in education, their evolution in EU policy, implementation variations across countries, and implications for practice. It draws on sources like Eurydice reports, OECD analyses, and UNESCO definitions to compare understandings and policy outcomes (OECD, 2023).

Conceptual Distinctions: Equity, Equality, and Justice: the terms are often used interchangeably but carry nuanced meanings critical for policy design.

Equality in education typically means providing the same resources, opportunities, or treatment to all students, regardless of background. It aligns with procedural justice – equal access and non-discrimination (e.g., same funding per pupil or uniform curricula). Critics note it assumes a level starting point, which rarely exists, potentially perpetuating disparities.

Equity goes further by focusing on fairness and addressing individual or group needs to achieve comparable outcomes. It involves differential support to compensate for disadvantages (e.g., extra resources for disadvantaged schools or tailored language support for migrants). Equity links to distributive justice, recognizing unequal starting points. As the Council of the EU notes, equality and equity are not identical; systems must move beyond "one-size-fits-all" approaches. OECD and UNESCO emphasize equity's dual dimensions: fairness (personal circumstances should not hinder potential) and inclusion (minimum standards for all) (UNESCO, 2017).

Justice is the broadest, encompassing both equality and equity within a moral and systemic framework. Educational justice often refers to social justice – remedying structural inequalities, promoting human rights, and ensuring long-term societal fairness. It may require systemic reforms (e.g., addressing segregation or bias) to achieve sustainable equity. Equity is frequently positioned as a means toward justice, while equality provides a baseline (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, n.d.).

In EU discourse, these concepts intersect with inclusion, diversity, and non-discrimination. Nordic models, for instance, historically emphasize equality of results alongside equity measures, though tensions arise when targeted support reduces uniformity. Espinoza's framework highlights that equity may involve unequal resource distribution for fair outcomes, contrasting with equality's demand for sameness.

EU policy has evolved from equality-focused anti-discrimination to equity- and inclusion-oriented approaches. The 2021–2030 Strategic Framework prioritizes equity as a core dimension alongside quality and inclusion. Initiatives like the Pathways to School Success, Erasmus+ inclusivity enhancements, and strategies for Roma, disabilities, and gender equality operationalize these concepts.

Eurydice analyses show policies promoting equity include early investment in ECEC, later tracking, reduced grade repetition, and targeted funding. The EEA working group on equality and values facilitates mutual learning.

Justice aspects appear in broader social cohesion goals, linking education to the UN SDGs (e.g., Quality Education, Reduced Inequalities) and addressing war/disaster resilience in contexts like Ukraine's EU integration aspirations.

Comparative Perspectives Across EU Countries: implementation varies due to national traditions, decentralization, and socioeconomic contexts.

Nordic Countries (e.g., Finland) exemplify strong equity traditions within egalitarian welfare states. Finland's comprehensive school model delays tracking, provides universal support (e.g., individualized plans, school meals, health services), and emphasizes school autonomy with equity values embedded in local curricula. This has yielded high performance with low variance in PISA results, decoupling outcomes from background. Equity here blends equality of opportunity with targeted inclusion (Buchholtz, 2021).

Germany features a tracked system (early differentiation into academic/vocational paths), which can exacerbate inequalities despite equity efforts like support for disadvantaged schools and gender initiatives in higher education. Recent policies address inclusion for migrants and those with disabilities, but regional variations (Länder) influence outcomes.

France emphasizes republican equality (same treatment for all), with centralized policies like priority education zones (éducation prioritaire) for disadvantaged areas to advance equity. Challenges persist with urban-rural and immigrant gaps.

Southern and Eastern European countries often face greater disparities linked to funding and migration. EU strategies (e.g., anti-racism, Roma inclusion) push equity measures, but implementation depends on national capacity.

Cross-EU comparisons (PISA, Eurydice) reveal that systems with higher public spending on primary education, inclusive ECEC, and limited early selection achieve better equity. However, marketization and school choice can undermine equity in some contexts (Council of the European Union, 2017).

Despite progress, gaps remain: socioeconomic status strongly predicts outcomes; rural, migrant, Roma, and disabled students face barriers; gender imbalances persist in STEM. COVID-19 widened inequalities, highlighting needs for resilient, equitable systems.

Tensions include equity vs. equality (targeted measures may appear "unfair" to some) and standardization vs. autonomy. Justice requires addressing root causes like poverty, not just symptoms (Buchholtz, 2021).

Equity, equality, and justice form a continuum in EU education: equality as baseline, equity as corrective mechanism, and justice as overarching goal. EU frameworks provide coherence, but success depends on national adaptation and evidence-based investment.

Recommendations include: sustained funding for disadvantaged contexts; teacher training in inclusive practices; monitoring via robust indicators; and cross-border learning. For Ukraine and candidates, alignment with EU equity standards supports euro integration in education.

Achieving educational justice demands ongoing commitment to fairness, recognizing diverse needs while upholding shared rights.

Keywords: equity, equality, justice, education policy, EU countries.

References

Buchholtz, N. (2021). Equity, equality and diversity in the Nordic model of education. In N. Buchholtz (Ed.), *Equity, equality and diversity in the Nordic model of education* (pp. 13–41). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-61648-9_2

Council of the European Union. (2017). *Council conclusions on a new skills agenda for Europe*. *Official Journal of the European Union*.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (n.d.). *Equity*. https://www.european-agency.org/resources/glossary/equity

European Commission, EACEA, & Eurydice. (2020). *Equity in school education in Europe*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2797/286306

OECD. (2023). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e9072e21-en

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254

PARENTS' AND STUDENTS' EXPECTATIONS FOR IMPROVING THE INFORMATION-DIGITAL ENVIRONMENT OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION: RESEARCH RESULTS

Iryna IVANIUK, PhD
Institute for Digitalisation of Education of the NAES of Ukraine
Kyiv, Ukraine
https://orcid.org/0000-0003-2381-785X

In the context of the rapid development of digital technologies, the continuous updating and improvement of digital education is becoming particularly relevant. To assess the effectiveness of the information-digital environment (IDE) of a general secondary education institution (GSEI), it is necessary to regularly monitor all participants in the educational process. This helps identify their needs and expectations, eliminate shortcomings, and improve the digital environment of the educational institution through data collection and analysis. Such activities are of particular importance during

education under martial law in Ukraine, when distance and blended learning must be applied in accordance with the security situation.

This paper presents the results of two surveys involving secondary school students in grades 9–11 and parents of students in grades 1–11 as participants in the educational process regarding the improvement of the IDE in GSEIs. The analysis is particularly relevant under conditions of in-person, distance, and blended learning formats in educational institutions during wartime.

The research design was a quantitative online survey of parents of students in grades 1–11 and students in grades 9–11. The questionnaires were created using Google Forms (Ivaniuk et al., 2025). A total of 5,224 parents participated in the survey. The age distribution of respondents was as follows: 27–35 years – 22.7%, 35–45 years – 60%, and 45 years and older – 17.3%. By gender, 95.8% were women and 4.2% were men. The geographical coverage of the study included 21 regions of Ukraine and the city of Kyiv.

The purpose of the parent survey was to determine parents' readiness to use the IDE of the educational institution where their child studies; to identify the needs and challenges parents face when using the GSEI's IDE; to clarify parents' assessment of their child's skills in independent learning during distance education; and to determine the level of material and technical provision of personal devices for distance learning in the child's family (Ivaniuk & Parashchenko, 2025).

Analysis of open-ended responses to the question "What can be improved in the IDE of the educational institution?" allowed the identification of eight categories of parents' expectations for improving the environment. The largest number of suggestions concerned the **updating of material and technical resources**: modernization of teaching aids and equipment for general and educational purposes, including computers, interactive whiteboards, tablets, generators, and uninterruptible power supplies; as well as ensuring access to free and stable internet for teachers and students.

Parents were also concerned with improving the educational process. They expressed a desire for more online lessons and video instructions, additional classes for students needing support, and the implementation of an individual approach to children.

Regarding the format of learning, respondents supported **in-person and blended learning** for children.

Communication and interaction between participants in the educational process need improvement at the following levels: feedback from teachers, communication between parents, students, and school administration, and regular surveys of parents regarding the improvement of the educational process.

Concerning the electronic gradebook and educational platforms, parents requested timely entry and updating of grades and homework in the electronic diary, improvement of its functionality, and the introduction of a single unified

platform for organizing the educational process, along with training for teachers, students, and parents on how to use it.

In terms of learning content, parents want greater use of **interactive teaching methods** and digital learning tools.

Regarding school websites and social media, they suggested regular updates on the educational process, adding useful materials (e.g., electronic textbooks, psychologist's recommendations, class schedules), and using social networks for rapid information about school events and news.

Issues of **information security** were raised, including the protection of personal data and the implementation of a cybersecurity policy in the educational institution. Parents emphasized the importance of teaching students and teachers the basic principles of internet safety.

The student survey involved 1,875 respondents. By gender, 59.7% were girls and 40.3% were boys. The respondents were studying in grade 9 (42.1%), grade 10 (33%), and grade 11 (24.9%). The geographical coverage included 18 regions of Ukraine and the city of Kyiv.

The purpose of the survey among students in grades 9–11 was to test a diagnostic tool for assessing the effectiveness of IDE use by students in in-person, distance, and blended learning formats; to identify which information and communication services students use during distance and blended learning, as well as for communication with class teachers, subject teachers, and classmates; and to determine the needs and challenges students face when using the school's IDE.

Analysis of open-ended responses allowed the identification of six categories of students' expectations for improving the IDE:

– **Accessible and high-quality internet/Wi-Fi.** Many complaints were made about unstable or absent Wi-Fi in school, with suggestions to expand coverage.

– **Upgrading computer equipment and facilities.** Students noted the need to update computers, which are "outdated" and "slow", requested more powerful specifications, and proposed installing multi-boards and interactive whiteboards in classrooms.

– **More interactive learning.** Requests for greater use of online quizzes, interactive tasks, and modern digital educational tools (Kahoot, Mozabook, Minecraft Education) during lessons.

– **Access to personal gadgets.** Students suggested allowing the use of tablets or laptops during classes.

– **Electronic textbooks.** Proposals to replace paper textbooks with electronic versions.

– **Changing the communication service with teachers** – switching from Viber to Telegram, as students consider Viber "outdated" and Telegram more convenient.

According to the majority of parents, the most critical aspects for improving the IDE of GSEIs are updating material and technical resources, access to the

internet, communication and timely high-quality feedback among all participants in the educational process, the use of interactive digital tools during lessons, and information security.

According to the majority of students, the most important aspects are ensuring accessible and high-quality internet, updating material and technical resources, the ability to use personal gadgets during classes, the use of interactive digital tools during lessons, the transition to electronic textbooks, and changing the communication service with teachers from Viber to Telegram.

Regular surveys of parents and students to monitor the effectiveness of the IDE in GSEIs are important for school administrations and education management bodies. They enable assessment of the quality of communication between participants in the educational process, identification of problem areas, increased trust and engagement, consideration of the needs of educational process participants, maintenance of educational process effectiveness, and implementation of innovations that will ultimately improve the overall quality of education.

Keywords: information-digital environment, general secondary education institution, participants in the educational process, monitoring.

References

Ivaniuk, I. V., & Parashchenko, L. I. (2025). Vykorystannia batkamy informatsiino-tsyfrovoho seredovyshcha zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Use of the information and digital environment of secondary schools by parents]. *Ukrainian Pedagogical Magazine*, *1*, 68–79. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745191

Ivaniuk, I., Pinchuk, O., & Semerikov, S.,. (2025). *Survey on the Effectiveness of Information-Digital Environment in General Secondary Education from Parents' Perspective* (1.0.0) [Data set]. Institute for Digitalisation of Education of the NAES of Ukraine. Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.15231534

INTEGRATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF MEDICAL INTERPRETERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE USA

Tetiana KHVALYBOHA, PhD, Prof.
I. Horbachevsky Ternopil National Medical University
Ternopil, Ukraine
https://orcid.org/0000-0003-2160-4535

Nadiya FEDCHYSHYN, PhD, Prof.
I. Horbachevsky Ternopil National Medical University
Ternopil, Ukraine
https://orcid.org/0000-0002-0909-4424

The modern higher medical education system is undergoing profound transformations under the influence of digitalization, the development of telemedicine and the growing need to ensure effective intercultural medical communication. The training of medical interpreters, who perform the critical function of ensuring accurate and safe information exchange between a doctor and a patient in a multilingual environment, is becoming particularly relevant. In higher education institutions in the United States of America, there is an active integration of digital technologies into the training of such specialists, which significantly changes the teaching methodology and structure of educational programs.

The training of medical interpreters in the United States is based on a combination of professional certification and university education. In particular, competency standards are determined by organizations such as the National Board of Certification for Medical Interpreters and the Certification Commission for Healthcare Interpreters. University programs are increasingly using digital learning environments, interactive platforms and online courses, which allows for the implementation of the principles of flexible and student-centred learning.

Telemedicine technologies play a significant role in modern training, which has become especially important after the COVID-19 pandemic. Research shows that the development of telehealth has significantly changed the role of the medical interpreter, who must now work in video and audio environments, providing simultaneous interpretation in real time. This requires the formation of new digital competencies, including working with remote communication platforms and managing the technical aspects of online interaction. Such transformations emphasize the importance of integrating interprofessional communication training into the training of medical interpreters (Griswold et al, 2021). An important component of training is the use of simulation methods. Current research demonstrates the effectiveness of simulation-based education in developing communication skills and clinical thinking, as it allows you to recreate real clinical situations in a safe learning environment (Lor & Hammes, 2023). In the training of medical interpreters, this is implemented through role-playing scenarios of “doctor-patient-interpreter”, the use of standardized patients and simulations of situations related to pain communication, crisis situations and emotionally complex consultations.

Additionally, modern approaches to interpreter training include the use of virtual and authentically simulated clinical environments. The involvement of standardized patients with different language profiles allows for increased translation accuracy and adaptability of students in cross-cultural medical situations (Van De Walle et al., 2022, p. 34). Such methods contribute to the development of professional confidence and the ability to work in real clinical interaction.

A separate role is played by the digital transformation of the educational process through the use of online platforms and blended learning. Although most research focuses on interpreter education in general, the results confirm

the effectiveness of blended learning in the formation of oral communication skills and intercultural competence (Van De Walle et al., 2022, p. 27). Online formats allow for the simulation of real-life medical consultation situations, including crisis and emotionally complex cases.

A separate area of development is the introduction of digital technologies and technological innovations in interpreter training. Current research shows that the development of digital tools and technologies for remote interpretation is changing the nature of the professional activities of interpreters, expanding their functions in a virtual medical environment (Chan, 2024, p. 89). This includes the use of video platforms, AI support, and remote interpretation modes.

An important aspect is compliance with ethical and legal standards, in particular HIPAA (Health Insurance Portability and Accountability Act) requirements, which regulate the protection of medical information in a digital environment. Medical interpreters must have the skills to work with electronic medical records and ensure the confidentiality of patient data even in remote interaction formats.

Despite the significant advantages of digitalization, there are also significant challenges. These include digital inequality among students, different levels of digital literacy, and ethical issues of using artificial intelligence in medical translation. In addition, there remains an important balance between technological innovation and the development of direct communication skills, which are critical for the professional activity of the interpreter.

In conclusion, the integration of digital technologies into the training of medical interpreters in higher education institutions in the United States of America is a multidimensional process that includes telemedicine, simulation learning, online education, and the use of artificial intelligence tools. These changes contribute to improving the quality of professional training and the formation of new competencies needed in a globalized healthcare system.

Keywords: medical interpreter training, digital transformation in education, healthcare communication, intercultural competence, artificial intelligence in education.

References

Chan, V. (2024). Impact of technology on interpreting practice: A review of studies from 2013–2024. *Interactive Technology and Smart Education, 1*, 81–102. https://doi.org/10.1108/ITSE-02-2024-0042

Griswold, K. S., Kim, I., McGuigan, D., Shogan, M., & Ohtake, P. J. (2021). Interpreted encounters for interprofessional training in cultural competency. *Journal of Interprofessional Education & Practice, 24*, 100435. https://doi.org/10.1016/j.xjep.2021.100435

Lor, M., & Hammes, A. M. (2023). Development and pilot testing of a communication simulation training for interpreters to improve pain communication between primary care providers and patients with limited English proficiency. *PEC Innovation, 3*, 100217. https://doi.org/10.1016/j.pecinn.2023.100217

Van De Walle, C., De Wilde, J., & Van Praet, E. (2022). Involving foreign-language speaking simulated patients in medical interpreter training. *Translation and Interpreting, 14*(1), 25–41. https://doi.org/10.12807/ti.114201.2022.a02

EUROPEAN EXPERIENCE FOR DEVELOPING FUTURE TEACHERS` AUTONOMY THROUGH THE IMPLEMENTATION OF INDEPENDENT LEARNING STRATEGIES

Natalia KOSHARNA, PhD, Assoc. Prof.
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
Kyiv, Ukraine
https://orcid.org/0000-0003-4841-6219

Lada PETRYK, PhD, Assoc. Prof.
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
Kyiv, Ukraine
https://orcid.org/0000-0001-9936-176X

The development of professional autonomy in future teachers represents one of the most significant priorities in contemporary pedagogical education, especially amid processes of European integration and the transition to learner-centred educational paradigms. This paper explores European experiences in cultivating teacher autonomy by implementing various independent learning strategies within pre-service teacher training programs. Through a comparative analysis of best practices from countries such as Finland, Norway, and Portugal, as well as broader European Union frameworks, the study identifies effective models including scaffolding techniques, metacognitive strategy instruction, project-based learning, reflective portfolios, and inquiry-based approaches. These strategies are deeply rooted in Self-Determination Theory (SDT) and contribute to enhancing intrinsic motivation, self-regulation skills, and professional agency among pre-service teachers. The research underscores the critical role of institutional support systems, the modelling of autonomous behaviours by teacher educators, and the principle of gradual release of responsibility. The findings highlight how these European approaches can be adapted to different national contexts, with particular implications for Ukrainian higher education institutions seeking to improve the quality of teacher preparation in line with European standards. By fostering autonomy during initial training, future educators become better equipped to navigate complex classroom realities, promote learner independence, and engage in continuous professional development throughout their careers (Lennert da Silva, 2022).

In the dynamic context of 21st-century education, where rapid technological advancements, societal changes, and diverse learner need

constantly reshape pedagogical landscapes, teacher autonomy has become a fundamental element of effective educational practice. Professional autonomy empowers teachers to make informed instructional decisions, adapt methodologies to specific classroom situations, respond creatively to challenges, and pursue ongoing self-improvement. For future teachers, the cultivation of this autonomy during pre-service preparation is particularly crucial, as it helps bridge the often-significant gap between theoretical university knowledge and real-world classroom application.

European countries have long been at the forefront of developing innovative approaches that integrate independent learning strategies into teacher education curricula. These strategies prioritize learner agency, critical reflection, collaborative inquiry, and self-directed professional growth, aligning closely with the European Union's broader objectives of promoting lifelong learning, educational innovation, and inclusive societies. This paper provides a detailed examination of selected European experiences in this domain, analyses the underlying theoretical foundations, presents concrete case studies from leading countries, discusses key implementation strategies, addresses potential challenges, and offers practical recommendations for adaptation, particularly within the Ukrainian educational context. By doing so, it aims to contribute to the ongoing discourse on enhancing teacher quality through comparative pedagogical insights.

The notion of teacher autonomy is complex and multidimensional, encompassing aspects of professional freedom, capacity for self-directed development, and the ability to foster autonomy in learners. Building upon Holec's classic definition of learner autonomy as the ability to take charge of one's own learning; this concept naturally extends to teachers who not only develop their own autonomy but also serve as role models and facilitators for their students' independent learning processes.

A particularly influential theoretical foundation for understanding these processes is Self-Determination Theory (SDT), originally developed by Deci and Ryan. According to SDT, the fulfilment of three basic psychological needs – autonomy, competence, and relatedness – is essential for fostering intrinsic motivation and optimal functioning. In the context of teacher education, autonomy-supportive learning environments encourage pre-service teachers to take ownership of their professional development, leading to increased self-efficacy, greater job satisfaction, and improved long-term professional outcomes. When future teachers experience autonomy during their training, they are more likely to create similar supportive conditions for their own pupils in the future.

Metacognition constitutes another vital component of independent learning. Effective independent learners must be able to plan their learning activities, continuously monitor their progress, and critically evaluate their results. European frameworks, including those advanced by the European Centre for Modern Languages (ECML), strongly advocate for the systematic

integration of metacognitive skills across various domains of teacher education. These theoretical perspectives collectively provide a robust basis for designing teacher preparation programs that move beyond traditional knowledge transmission toward the development of reflective, autonomous professionals capable of lifelong learning and innovation.

European Experiences: Case Studies

The Finnish Model: Research-Based Education and Reflective Practice

Finnish teacher education stands out globally as a model of excellence, primarily due to its strong emphasis on research-based approaches and the substantial degree of autonomy granted to both teacher educators and pre-service teachers. All Finnish teachers are required to hold a Master's degree, which ensures a deep theoretical foundation combined with extensive practical experience. Programs incorporate prolonged practicum periods during which student teachers engage in action research projects, maintain detailed reflective portfolios, and participate in collaborative inquiry activities (Chung, 2023).

Scaffolding techniques, informed by Vygotsky's concept of the Zone of Proximal Development, play a central role in these programs (Sahlberg, 2007). Teacher educators provide structured support that is gradually withdrawn as students develop greater competence and confidence in designing and implementing their own independent learning projects. This approach results in highly self-regulated professionals who demonstrate remarkable adaptability to diverse educational contexts and a strong commitment to evidence-based practice. The Finnish system also benefits from high levels of societal trust in the teaching profession, which further reinforces professional autonomy and reduces external bureaucratic constraints.

Nordic Approaches: Norway and Decentralized Systems

Nordic countries, including Norway, exemplify how decentralized educational governance can successfully promote teacher autonomy. In Norway, comparative international studies reveal that low-stakes accountability systems create fertile ground for the development of professional judgment and independent decision-making. Pre-service teacher education programs in these contexts heavily incorporate problem-based learning (PBL), collaborative online platforms, and experiential learning opportunities that encourage self-directed inquiry and critical analysis of educational practices (Lennert da Silva, 2022).

Student teachers are actively involved in designing curriculum elements, selecting appropriate learning materials, and reflecting systematically on their implementation and outcomes. This comprehensive approach addresses multiple dimensions of autonomy – psychological, political, and pedagogical – preparing future educators to navigate potential institutional constraints while maintaining innovative teaching practices. The emphasis on experiential learning helps bridge theoretical concepts with practical realities, fostering a deep sense of professional ownership.

Portuguese Initiatives and Southern European Perspectives

In Portugal, significant contributions to the field have been made by researchers such as Flávia Vieira and Manuel Jiménez Raya, who have developed sophisticated frameworks for "pedagogy for autonomy" in teacher education. Their work emphasizes transformative educational rationales that integrate teacher development with learner empowerment through critical reflection, democratic classroom practices, and inquiry-based projects. Pre-service teachers in these programs engage in extended professional development activities that connect their personal growth trajectories with pupil-centered pedagogical innovations.

European Union-funded initiatives, including various Erasmus+ projects, play an instrumental role in facilitating cross-border collaboration and knowledge exchange. These international experiences allow future teachers to encounter diverse educational systems firsthand, thereby developing crucial intercultural competencies and a broader perspective on autonomous professional practice. Such exposure proves particularly valuable in preparing educators for increasingly multicultural and globalized classrooms (Jiménez Raya & Vieira, 2015).

Key Independent Learning Strategies

Several independent learning strategies have proven particularly effective across different European contexts. First, metacognitive strategy instruction involves the explicit teaching of planning, monitoring, and evaluation skills, often implemented through learning journals, self-assessment rubrics, and structured reflection sessions. Second, scaffolding combined with the gradual release of responsibility model provides temporary support structures that are systematically dismantled as competence develops.

Project-based and experiential learning approaches engage pre-service teachers in authentic, real-world tasks that require choice, collaboration, problem-solving, and critical reflection. Digital and blended learning environments further enhance flexibility by offering self-paced opportunities and access to diverse resources. Finally, the development of professional portfolios serves as both a documentation tool and a powerful reflective instrument for tracking and analysing professional growth over time.

The successful implementation of these strategies requires teacher educators themselves to model autonomous behaviours and create what Vieira describes as a "pedagogy of experience" – an educational approach that prioritizes lived professional encounters and critical analysis of those experiences (Vieira, 2020).

Despite the evident benefits, several challenges can impede the development of teacher autonomy through independent learning. These include resistance from students accustomed to more traditional, teacher-directed educational models, institutional barriers related to curriculum standardization, varying levels of resources and support across different contexts, and the need for adequate preparation of teacher educators themselves (Lennert da Silva, 2022).

Drawing upon European experiences, successful implementation appears to depend on several key factors: comprehensive professional development programs for teacher educators, alignment between national policies and institutional practices, provision of adequate technological and methodological resources, and the establishment of supportive mentoring systems.

For Ukrainian higher education institutions, the following recommendations emerge as particularly relevant: the integration of dedicated independent learning modules into existing pedagogical programs, the development of strategic partnerships with European universities for mutual learning and mobility opportunities, the systematic implementation of digital tools to support metacognitive development, and the regular assessment of both staff and student autonomy levels to track progress and identify areas needing improvement. Gradual implementation, combined with ongoing evaluation and adjustment, will be essential for achieving sustainable results (OECD, 2025).

The rich and diverse European experiences clearly demonstrate that the systematic development of future teachers' autonomy through carefully designed independent learning strategies produces more adaptive, motivated, reflective, and effective educational professionals. By thoughtfully adopting and culturally adapting these proven practices, Ukrainian teacher education can significantly enhance the quality of pre-service preparation, better align with European educational standards, and contribute meaningfully to broader national educational reforms and European integration processes. Future research should prioritize longitudinal studies that examine the long-term impact of such strategies on in-service teaching performance, student outcomes, and overall educational system quality.

Keywords: teacher autonomy, independent learning strategies, pre-service teacher education, European pedagogical experience, self-regulated learning, metacognitive development, professional agency.

References

Chung, J. (2023). Research-informed teacher education, teacher autonomy and teacher agency: The example of Finland. *London Review of Education*, *21*(1). https://doi.org/10.18546/LRE.21.1.13

Jiménez Raya, M., & Vieira, F. (Eds.). (2015). *Enhancing autonomy in language education: A case-based approach to teacher and learner development*. Mouton de Gruyter.

Lennert da Silva, A. L. (2022). Comparing teacher autonomy in different models of educational governance. *Cogent Education*, *9*(1), 1965372. https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1965372

OECD. (2025). *TALIS 2024 results: Teacher leadership and autonomy*. OECD Publishing.

Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy*, *22*(2), 147–171. https://doi.org/10.1080/02680930601158919

Vieira, F. (2020). Pedagogy of experience in teacher education for learner and teacher autonomy. *Revista Portuguesa de Educação*, *33*(1), 175–194. https://doi.org/10.21814/rpe.2020.1

COGNITIVE LOAD THEORY AS A FRAMEWORK FOR PEDAGOGICAL INTERVENTION IN GRADUATE ACADEMIC PRESENTATIONS TRAINING

Susanna KYTAIEVA, PhD, Assoc. Prof.
The National University of "Kyiv-Mohyla Academy"
Kyiv, Ukraine
https://orcid.org/0009-0006-5801-7923

Yaroslava FEDORIV, PhD, Assoc. Prof.
The National University of "Kyiv-Mohyla Academy"
Kyiv, Ukraine
https://orcid.org/0000-0001-5915-9428

The integration of digital technologies and AI-assisted tools into higher education has transformed the way students prepare academic assignments. However, despite unprecedented access to information, presentation software, translation platforms, and automated writing assistants, university instructors increasingly report a decline in the quality of graduate academic presentations. Rather than functioning as persuasive communicative performances, presentations frequently resemble condensed research papers delivered through the reading of text-heavy slides (Aziz et al., 2022). This contradiction reveals a growing gap between technological proficiency and rhetorical competence. Our research addresses this problem by examining how digital multitasking and fragmented preparation habits affect students' academic speaking performance and by proposing a pedagogical intervention grounded in Cognitive Load Theory (CLT).

The study emerged from sustained classroom observations conducted during the 2025–2026 academic year at the National University of "Kyiv-Mohyla Academy" (Kytaieva, 2026; Kytaieva et al., 2026). It was observed that Master's students devoted extensive preparation time to searching for sources, editing slides, formatting visual elements, switching between browser tabs, and using translation tools, while comparatively little time was allocated to argument structuring, rhetorical coherence, rehearsal, or audience adaptation. As a result, presentations often lacked communicative clarity despite the apparent abundance of preparation work. These observations led to the central hypothesis of the study: the deterioration in presentation quality is not primarily caused by insufficient linguistic competence, but rather by cognitively inefficient preparation processes characterised by constant "micro-switching" between tasks.

The research draws on Cognitive Load Theory developed by John Sweller (1988), which conceptualises learning as the management of limited working-memory resources. Within this framework, effective learning depends on balancing three types of cognitive load: intrinsic load, associated with the inherent complexity of the material; extraneous load, generated by poorly

designed tasks or divided attention; and germane load, representing productive mental effort directed toward schema construction and deep understanding. The study interprets digital multitasking during presentation preparation as a major source of extraneous cognitive load that consumes the cognitive resources necessary for rhetorical planning, synthesis, and oral fluency (Sweller, 2023; Ouwehand et al., 2025).

Methodologically, the study employed a mixed-methods design combining instructor observations with a self-report survey administered through Google Forms. The participants included 158 university students with prior experience delivering academic presentations in English. The survey investigated preparation habits, task-switching frequency, dominant preparation activities, and students' perceptions of their own workflow organisation. The data revealed a clear tendency toward non-linear preparation behaviour. Specifically, 92.4% of respondents reported engaging in multitasking during preparation at least sometimes, while more than half acknowledged frequent interruptions of planning phases to search for additional sources.

The interpretation of these findings is particularly significant from a pedagogical perspective. First, the results demonstrate that students often mistake cognitive activity for cognitive productivity. Frequent switching between searching, editing, formatting, translating, and drafting creates an illusion of active work; however, according to CLT, this behaviour continuously overloads working memory and prevents the formation of stable rhetorical structures. The survey data show that 57.6% of students "often" or "very often" interrupt planning to search for "better" sources. This recursive research loop prevents closure of the planning stage and delays the transition from information gathering to communicative synthesis. Instead of developing a coherent argument, students remain trapped in perpetual information expansion.

Second, the findings reveal a transfer problem between academic writing and academic speaking (Baradaran Shoraka, 2025). Students appear to apply research-writing strategies directly to oral communication tasks. In writing, recursive revision and constant source expansion may be productive; in oral presentations, however, these practices increase cognitive fragmentation. The survey demonstrates that 51.9% of participants simultaneously combine writing, rehearsal, and slide editing. Such "stage blending" divides attentional resources, preventing students from fully engaging with a single communicative objective at a time. As a result, presentations become structurally overloaded and rhetorically weak.

Another important finding concerns the misallocation of preparation priorities. When students were asked to identify the activity consuming most of their preparation time, the largest group selected "checking sources while writing slides", whereas comparatively fewer respondents prioritised rehearsal or audience-oriented message development. This indicates that students conceptualise presentations primarily as information-management tasks rather

than communicative performances. Consequently, slides become repositories of information rather than rhetorical support tools. The dominance of source management over rehearsal is especially problematic because oral fluency and persuasive delivery depend heavily on repeated verbal practice, schema automatisation, and cognitive consolidation.

The study, therefore, argues that the central pedagogical issue is not technological usage itself, but the absence of structured cognitive regulation during preparation. Digital environments encourage fragmented workflows through constant notifications, simultaneous tabs, AI prompts, formatting options, and infinite source accessibility. Without explicit instructional scaffolding, students rarely develop disciplined sequential preparation habits independently. Thus, the research proposes reconceptualising attention management as a communicative competence that should be explicitly taught within English for Academic Purposes and academic speaking courses.

In response to the identified problems, a pedagogical intervention is proposed which is based on a sequential CLT-oriented workflow designed to minimise extraneous load and preserve working-memory capacity for deep rhetorical processing. The proposed instructional model follows a linear sequence: *Idea → Outline → Evidence → Script → Rehearsal.*

The pedagogical intervention consists of several structured phases. The first phase, “Cognitive Framing”, encourages students to reflect on their own multitasking behaviour and identify common micro-switching patterns. Importantly, this stage reframes multitasking not as a productivity strategy but as a cognitive-management problem. Students learn to categorise unnecessary task-switching as extraneous load that interferes with communicative clarity. This reflective component is pedagogically important because many students remain unaware of the cognitive costs of fragmented preparation.

The second phase introduces a strict sequential workflow. Students begin by creating an “offline” argument map without using presentation software or design tools. During this stage, they construct an “Evidence Sandwich” structure based on the sequence Claim → Evidence → Explanation. The absence of digital formatting tools during the initial stage intentionally protects germane cognitive load by forcing students to concentrate exclusively on logical organisation and argumentation. This intervention directly counters the widespread tendency toward “copy-paste thinking”, in which students prematurely transfer information into slides before conceptual understanding is stabilised.

An additional pedagogical intervention involves “source limitation”. Students are restricted to a small number of core academic sources during short presentations, and once the evidence integration phase is completed, further source searching is prohibited. This strategy addresses the recursive research loop identified in the survey results. From a CLT perspective, limiting continuous source expansion reduces extraneous cognitive load and enables students to transition from information collection to rhetorical synthesis.

Another crucial component of the intervention is the separation of content creation from design work. Students first produce “silent” slide drafts using only keywords, visuals, and minimal textual support. Font adjustments, transitions, colours, and animations are intentionally delayed until the final preparation stage. This separation is pedagogically significant because slide design frequently functions as a “productive distraction” that creates a sense of progress while diverting attention away from communicative development. The intervention therefore trains students to treat design as supportive rhetoric rather than central activity.

The final stage prioritises rehearsal before editing. Students are required to record rough oral explanations of their arguments before engaging in final revisions. If they cannot explain a slide fluently without reading, they must simplify the slide content. This stage operationalises CLT principles directly: reducing excessive informational density decreases intrinsic cognitive load and improves oral processing fluency. Simultaneously, rehearsal strengthens germane load by promoting schema automatisation and rhetorical confidence.

The interpretation of the intervention extends beyond presentation methodology itself. The study suggests that contemporary academic communication pedagogy must increasingly address the cognitive ecology of digital learning environments. In other words, instructors can no longer assume that students naturally possess effective self-regulation strategies simply because they are technologically literate. Digital fluency does not automatically produce cognitive efficiency. Consequently, academic speaking instruction must evolve from purely linguistic training toward process-oriented cognitive scaffolding.

The scientific contribution of the research lies in bridging Cognitive Load Theory with English for Academic Purposes pedagogy. While CLT has traditionally been applied to instructional design and multimedia learning, this study extends its application to academic speaking preparation. The research demonstrates that many presentation failures originate not from language deficiencies but from fragmented workflow structures that overload working memory and weaken rhetorical synthesis. This shift from competence-oriented explanations toward process-oriented explanations represents an important conceptual development in academic communication research.

Practically, the study provides instructors with a replicable intervention model that can be integrated into presentation training courses, academic writing modules, and graduate communication workshops. The proposed framework offers not merely a set of presentation tips, but a cognitively structured preparation system that aligns instructional design with the limitations of human working memory. By teaching students to work sequentially rather than simultaneously, instructors may improve rhetorical coherence, oral fluency, audience engagement, and overall presentation quality.

Future research should experimentally compare student groups trained through traditional preparation methods with those using the proposed CLT-

based workflow. Additional investigation is also needed into how AI-assisted tools can be integrated into academic preparation without intensifying cognitive overload or encouraging fragmented thinking. Cross-disciplinary analysis may further determine whether the identified multitasking patterns are universal across academic fields or particularly pronounced within humanities-oriented learning environments.

In conclusion, this study argues that effective academic speaking in contemporary higher education depends not only on disciplinary knowledge or language proficiency, but increasingly on students' ability to manage cognitive attention within digitally saturated environments. The findings demonstrate that fragmented multitasking behaviours significantly contribute to extraneous cognitive load, undermining the deep processing necessary for persuasive oral communication. The proposed pedagogical intervention offers a structured sequential alternative that transforms presentation preparation from a chaotic multitasking process into a disciplined communicative workflow. Ultimately, the research positions attention management as a central academic competence and redefines successful presentation preparation as a cognitively organised act of rhetorical construction rather than mere information accumulation.

***Declaration on AI Use**: The text was proofread and stylistically refined with the aid of Grammarly (Premium AI-enabled version) and the Gemini 3 Flash language model. These tools were applied to ensure linguistic precision and adherence to academic English standards for non-native authors. The authors maintain full responsibility for the conceptual integrity and final content of the paper.*

Keywords: academic presentations, cognitive load theory, digital multitasking, English for Academic Purposes, extraneous cognitive load, sequential preparation.

References

Aziz, A. I., Wan Mohamed, W. N., & Mohammad Nor, N. H. (2022). Oral presentation difficulties and their causes: Preliminary analysis of UiTM Kelantan students. *ESTEEM Journal of Social Sciences and Humanities, 6*(2), 45–55.

Baradaran Shoraka, Z. (2025). *On the differences between speaking and writing* [Preprint]. ResearchGate. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34367.21929

Kytaieva, S. (2026). The impact of digital multitasking on academic presentation preparation among master's students. In *Proceedings of the Scientific and Practical Conference "Linguistic, Semiotic, Translation and Didactic Dimensions of Intercultural Communication", May 5–6, 2026* (pp. 38–39). National University of Kyiv-Mohyla Academy.

Kytaieva, S., Fedoriv, Ya., Fedoriv, M., & Pirozhenko, I. (2026). From writing to speaking: A sequential approach to developing academic presentations. *Scientific Innovations and Advanced Technologies: Public Administration, Economics, Law, Pedagogy, Psychology, 4*(56), 749–763.

Ouwehand, K., Lespiau, F., Tricot, A., & Paas, F. (2025). Cognitive load theory: Emerging trends and innovations. *Education Sciences, 15*(4), 458. https://doi.org/10.3390/educsci15040458

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science, 12*(2), 257–285.

Sweller, J. (2023). The development of cognitive load theory: Replication crises and incorporation of other theories can lead to theory expansion. *Educational Psychology Review, 35*, 95. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09817-2

RETHINKING INDICATORS OF EDUCATIONAL EQUITY: A COMPARATIVE ANALYSIS OF EMERGENCY REMOTE TEACHING POLICIES

Valerii LASHKUL
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
Kyiv, Ukraine
https://orcid.org/0000-0002-2213-8014

The unprecedented global shift to Emergency Remote Teaching (ERT) during the COVID-19 pandemic exposed profound vulnerabilities and inequities within education systems worldwide. Traditional indicators of educational equity – such as school enrolment rates, student-teacher ratios, and physical infrastructure – proved inadequate in capturing the multidimensional disparities of digital learning environments. This study proposes a paradigm shift in how educational equity is measured, advocating for new indicators that encompass digital readiness, socio-emotional support, and the home learning environment. Through a comparative analysis of ERT policies across diverse socioeconomic contexts, this thesis highlights the limitations of hardware-centric policy responses and argues for a holistic, resilient framework for future educational planning.

The sudden closure of educational institutions in early 2020 forced systems to pivot rapidly to Emergency Remote Teaching (ERT). Unlike strategically planned online distance education, ERT is a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances (Hodges et al., 2020). As education migrated from public school buildings to private homes, the fundamental definition of "educational access" was drastically altered.

Pre-pandemic policies largely measured educational equity through school-based metrics: per-pupil funding, availability of textbooks, and physical proximity to schools. However, ERT revealed that equal access to a school building does not equate to equal access to learning. The pandemic served as a stress test for global education systems, demonstrating that traditional equity indicators fail to account for the decentralized, technology-dependent realities of modern crisis-mode education (Reimers & Schleicher, 2020). Consequently, there is an urgent theoretical and practical need to rethink the indicators we use to evaluate and ensure educational equity.

Historically, educational equity frameworks have been localized to the physical school environment. Indicators such as the physical condition of classrooms, localized school funding models, and on-site nutritional programs were the primary focus of educational policymakers. During ERT, these indicators became obsolete overnight. A student who previously enjoyed equitable resources inside a well-funded classroom was suddenly dependent on their household's socio-economic status (Van de Werfhorst et al., 2022). Traditional metrics failed to measure:

– **The Quality of Connectivity:** Having a device does not equal having high-speed, unmetered internet capable of supporting synchronous video instruction.

– **Digital Literacy:** The assumption that "digital native" students inherently possess the skills to navigate complex Learning Management Systems (LMS) independently (Van de Werfhorst et al., 2022).

– **The Home Learning Environment:** The availability of a quiet, dedicated study space free from household responsibilities or overcrowding.

To accurately assess educational equity in the context of remote or hybrid learning, this thesis proposes a transition toward a multidimensional set of indicators grouped into three primary domains:

– **Technological and Infrastructural Equity**

Rather than simply measuring the "presence" of technology, new indicators must measure the "quality and sustainability" of digital access.

– **Device-to-Learner Ratio:** Moving beyond a household having "a computer" to ensuring a 1:1 dedicated device ratio for uninterrupted learning.

– **Broadband Sufficiency:** Measuring not just internet access, but bandwidth quality and data caps that limit pedagogical engagement.

Pedagogical and Human Capital Equity

– **Teacher Digital Competency:** Evaluating the equitable distribution of teachers who are adequately trained in digital pedagogies, rather than just traditional subject-matter expertise.

– **Parental Availability and Capability:** Acknowledging parents as co-educators. Indicators must account for the time parents have available to assist with learning (heavily influenced by whether parents are essential workers or remote workers) and their own technological literacy.

Socio-Emotional and Environmental Equity

– **Home Environment Viability:** Measuring the physical space available to the student.

– **Mental Health Support Access:** Evaluating how effectively schools can transition counselling and socio-emotional interventions to a digital format.

Comparative Policy Analysis

A comparative analysis of educational policies implemented during the 2020–2021 period reveals stark contrasts in how different systems approached the sudden digital divide (Reimers & Schleicher, 2020).

Many systems adopted a strictly reactive or hardware-centric approach. These policies focused exclusively on the procurement and distribution of laptops and tablets to low-income students. While necessary, comparative data suggests these interventions were insufficient. Distributing devices without addressing internet connectivity or providing localized tech support resulted in low engagement rates among marginalized student populations.

Conversely, holistic policy models recognized the multidimensional nature of the crisis. For example, some regional policies combined device distribution with mobile Wi-Fi hotspots, zero-rated educational websites (where telecom companies waived data charges for educational domains), and explicit, targeted digital training for parents in low-income brackets.

– **Highly Centralized Systems:** Often succeeded in rapidly deploying standardized technological platforms and securing national broadcasting deals (educational television/radio) to reach students without internet. However, they frequently struggled to adapt pedagogical content to localized needs or diverse linguistic groups.

– **Decentralized Systems:** Allowed for highly tailored, community-specific interventions, but often resulted in massive disparities between wealthy and poorly funded municipalities, severely exacerbating regional inequities.

Conclusion and Policy Recommendations

The era of Emergency Remote Teaching has permanently altered the landscape of educational equity. Returning to pre-pandemic equity indicators is no longer academically or practically sound. The digital divide is not merely a gap in hardware; it is a complex intersection of infrastructure, pedagogy, and socio-economic home environments (Van de Werfhorst et al., 2022).

To future-proof educational systems against subsequent disruptions and to address the inequities inherent in hybrid learning, policymakers must:

– Adopt expanded equity dashboards that formally measure digital readiness, internet quality, and home learning conditions alongside traditional academic metrics.

– Shift funding models to view internet access as a fundamental educational utility, subsidizing connectivity for marginalized households as a standard educational expense, much like school transportation.

– Invest in parental capital by providing accessible, community-based training to help families navigate digital learning environments, explicitly recognizing the home as a critical node in the educational ecosystem.

Keywords: educational equity, emergency remote teaching, digital divide, equity indicators, home learning environment, comparative policy analysis, digital readiness.

References

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning.* EDUCAUSE Review. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020.* OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/topics/education-response-to-covid-19.html

Van de Werfhorst, H. G., Kessenich, E., & Geven, S. (2022). The digital divide in online education: Inequality in digital readiness of students and schools. *Computers and Education Open, 3*, 100100. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2022.100100

TRANSFORMATION OF UKRAINE'S EDUCATIONAL POLICY IN THE CONTEXT OF EUROPEAN INTEGRATION PROCESSES

Andrii LYTVYNCHUK, PhD (Economics), Sr. Researcher
SSI "Institute of Educational Analytics"
Kyiv, Ukraine
https://orcid.org/0000-0002-7523-558X

Nataliia PRON, Ph.D. (Economics)
SSI "Institute of Educational Analytics"
Kyiv, Ukraine
https://orcid.org/0000-0002-9413-8793

The harmonisation of Ukraine's educational policy with the European Education Area (EEA) has remained one of the enduring priorities of the Ukrainian state since the restoration of independence in 1991. At different stages of state-building, the European integration course in the field of education was implemented through legislative reform, the introduction of European quality assurance standards in education, the expansion of international cooperation, and integration into the European Higher Education and Research Area.

At the same time, a new stage in the development of European educational integration began after 2022 in the context of russia's full-scale war against Ukraine. The war became not only a catalyst for accelerating integration processes, but also a factor in rethinking the role of education in strengthening democratic values, national resilience, and European identity. Under wartime conditions, the European integration vector of educational development acquired particular significance as an instrument for modernising the education system and affirming European democratic values.

Important milestones on the path towards European integration included the signing of the Association Agreement between Ukraine and the European Union in 2014, the granting of EU candidate status to Ukraine in 2022, the decision of the European Council to open accession negotiations in 2023, and the

official launch of the negotiation process in 2024 (European Commission, n.d.). In the context of these processes, Ukraine's educational policy has become increasingly oriented towards the principles, approaches, and practices of the European Union, particularly in the areas of quality assurance, digital transformation, academic mobility, inclusiveness, and competence-based learning.

Under contemporary conditions, the EEA is regarded as one of the key integration benchmarks for the development of Ukrainian education. Another important aspect is Ukraine's orientation towards the strategic priorities of the EEA, as defined in the strategic framework for European cooperation in education and training (2021–2030), which encompasses issues of educational quality, inclusiveness, digital transformation, and lifelong learning (Lokshyna, 2025).

The adaptation of national legislation and educational practices to the standards of the European Union constitutes one of the key directions of contemporary European integration in education. Within the framework of fulfilling integration commitments, the Ministry of Education and Science of Ukraine, in cooperation with the expert community, is implementing systemic changes aimed at modernising the education system and enhancing the quality of education and research. A significant milestone was the signing of the Framework Agreement between the Ministry of Education and Science of Ukraine and the European Commission on 15 June 2023, which opened up new opportunities for deepening bilateral cooperation. Furthermore, in 2023, an initial analysis of the compliance of Ukrainian legislation with EU law (self-screening) was conducted, enabling the identification of key directions for further harmonisation in the educational and research sectors.

With the intensification of European integration processes, the role of international educational and scientific cooperation, academic mobility, and Ukraine's participation in European educational initiatives supported by the European Union is increasing. EU support encompasses not only the funding of educational and research programmes and projects, but also expert support for reforms, the strengthening of institutional capacity, and the expansion of opportunities for Ukraine's integration into the broader European educational and research community.

European integration processes have already produced tangible results in the field of education. In particular, National Units for Eurydice, eTwinning, Europass, Euroguidance, and the European Qualifications Framework have been established, fostering Ukraine's institutional cooperation with European educational and research structures.

A notable example is Ukraine's accession to the European educational information network Eurydice in 2024, which became an important step towards deeper integration into the EEA. The SSI "Institute of Educational Analytics" was designated as the official National Unit of the Eurydice Network in Ukraine. The institution provides the preparation and presentation of

information on Ukraine's education system within the European educational space, including maintaining Ukraine's profile on the Eurypedia platform, as well as preparing analytical and informational materials (SSI "Institute of Educational Analytics", n.d.-a).

Alongside the expansion of institutional cooperation with European educational structures, Ukraine and the EU have also intensified strategic dialogue in the field of education and skills development. One of the most illustrative examples of deepening cooperation between Ukraine and the EU in the field of education was the first High-Level Dialogue on Education and Skills held on 11–12 May 2026. During the meeting, the parties reaffirmed their joint commitment to strengthening cooperation in education as one of the key elements of Ukraine's recovery, reconstruction, and integration into the European Union. Particular attention was paid to supporting educational reforms, developing vocational education and training, expanding Ukraine's participation in the Erasmus+ programme, and preparing for Ukraine's association with the programme (Ministry of Education and Science of Ukraine, 2026).

It is important to note that the High-Level Dialogue has initiated a new format of strategic interaction between Ukraine and the EU in the field of education. The next meeting at this level is scheduled for 2027, demonstrating the institutionalisation of educational partnership and the long-term nature of the European Union's support for Ukraine. Since 2022, the EU has allocated more than €1.1 billion to support education in Ukraine (Ministry of Education and Science of Ukraine, 2026), including through academic mobility programmes, support for reforms, and investments in the development of the education system.

In the context of the European integration transformation of educational policy, the development of educational analytics is acquiring particular importance as a basis for effective decision-making and the continuous modernisation of the education system in accordance with European standards. Contemporary research highlights the role of coordinated institutional interaction and policy implementation mechanisms in the process of harmonising educational policy with EU standards (Mishyn et al., 2025).

Under conditions of the digital transformation of education, the use of analytical tools for strategic planning, quality assurance monitoring, and forecasting the development of the education system is becoming especially relevant. The development of educational analytics and digital governance mechanisms is regarded as an important factor in enhancing the effectiveness of educational policy and adapting the education system to contemporary societal challenges (Orlova, 2026).

The formulation and implementation of contemporary educational policy require high-quality, relevant, and verified information aligned with European approaches to the monitoring and evaluation of educational systems. In this regard, the SSI "Institute of Educational Analytics" carries out the collection,

processing, and analysis of educational information, provides information and analytical support for educational reforms, and implements approaches consistent with European practices of educational governance (SSI "Institute of Educational Analytics", n.d.-b). In the context of European integration processes, the development of educational analytics is also gaining importance for benchmarking and monitoring Ukraine's progress within Chapter 26 "Education and Culture", further strengthening the analytical support of educational reforms and the harmonisation of educational policy with European standards.

Thus, the harmonisation of Ukraine's educational policy with the EEA involves systemic changes in approaches to educational governance, the strengthening of international partnerships, digital transformation, and educational analytics in accordance with the principles and practices of the European Union. The deepening of cooperation with the EU, participation in European educational initiatives, and the strengthening of institutional capacity contribute to the modernisation of Ukrainian education and its integration into the broader European educational and research space. In this process, the development of evidence-based policy plays a particularly important role, ensuring effective decision-making based on high-quality data, monitoring, and the analytical support of educational reforms.

Keywords: educational policy, European Education Area, European integration, evidence-based policy, international cooperation.

References

European Commission. (n.d.). *Ukraine's path towards EU accession*. https://commission.europa.eu/topics/eu-solidarity-ukraine/ukraines-path-towards-eu-accession_en

Lokshyna O. (2025). Progress in the development of the European Education Area: results of the interim evaluation. *Educational Analytics of Ukraine, 3*(35), 94–106. https://doi.org/10.32987/2617-8532-2025-3-94-106

Ministry of Education and Science of Ukraine. (2026). *More than €1.1 billion in support: Ukraine and the EU held the first High-Level Dialogue on Education*. https://mon.gov.ua/news/ponad-11-mlrd-pidtrymky-ukraina-ta-ies-provely-pershyi-dialoh-vysokoho-rivnia-z-pytan-osvity

Mishyn M., Khomenko O., & Shkabko S. (2025). Ensuring access to education for children from migrant backgrounds under Council Directive 77/486/EEC: challenges and practical solutions. *Educational Analytics of Ukraine, 5*(37), 5–14. https://doi.org/10.32987/2617-8532-2025-5-5-14

Orlova N. S. (2026). *Determinants of human development in Ukraine under European integration: public administration dimension: monograph*. FOP Samchenko A. M. https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2026/04/orlova_monografiya_2026.pdf

SSI "Institute of Educational Analytics". (n.d.-a). *National Eurydice Unit in Ukraine*. https://eurydice.iea.gov.ua/en/english/

SSI "Institute of Educational Analytics". (n.d.-b). *About the Institute*. https://iea.gov.ua/en/

DIFFERENTIATED INSTRUCTION AND INTERVENTION STRUCTURES IN FLORIDA ELEMENTARY SCHOOLS: A COMPARATIVE PERSPECTIVE

Ilona MARIUTS, PhD
School District of Osceola County
Kissimmee, USA
https://orcid.org/0000-0001-5032-2014

In the era of global educational reform, the challenge of addressing diverse learner needs while maintaining high standards remains a central priority for school systems. This analysis examines the systematic implementation of differentiated instruction and tiered interventions within Florida's public elementary schools. Grounded in the federal mandates of the Every Student Succeeds Act (ESSA), Florida has developed a robust framework known as the Multi-Tiered System of Supports (MTSS). This system is designed to optimize resource allocation and ensure that instructional intensity aligns directly with student needs. As Ukraine continues to implement the "New Ukrainian School" (NUS) reforms, reflecting on Florida's operationalization of differentiation – particularly through dedicated school structures, professional collaboration, and data-driven accountability offers critical insights for fostering equity and excellence in a comparative context.

Analysis of Instructional and Intervention Structures

Florida's elementary instructional model is operationalized through a three-tiered delivery system that integrates academic and behavioral supports. Tier 1 (Core Instruction): High-quality, evidence-based instruction is provided to all students. It is aligned with state standards and designed to be sufficient for at least 80% of the student population. Tier 2 (Supplemental Intervention): Students for whom Tier 1 is insufficient receive targeted, small-group instruction in addition to the core curriculum. These groups are flexible, meaning membership changes based on frequent progress monitoring. Tier 3 (Intensive Intervention): A few students receive the most intensive, individualized support, often delivered in very small groups or one-on-one. This tier is not synonymous with special education (ESE), although it provides the data necessary to determine if a disability exists.

A hallmark of this system is Differentiated Instruction (DI). Unlike the "individualized instruction" models of the 1970s which sometimes resulted in fragmented instructional experiences. DI in Florida is a proactive planning process. Teachers differentiate by *content* (what is learned), *process* (how it is learned), and *product* (how learning is demonstrated) based on student readiness, interest, and learning profiles. Through "scaffolding", teachers provide temporary supports that allow students to succeed in work that is slightly beyond their comfort zone.

During Grade 4 literacy instruction, students identified central ideas, relevant details, character traits, and themes through guided annotation, partner

discussion, and evidence-based writing activities. To support students with varying levels of reading proficiency and academic language development, scaffolding strategies included sentence frames, graphic organizers, and collaborative discussion routines designed to provide access to grade-level literacy tasks and analytical thinking.

In practice, differentiated instruction in Florida elementary schools is supported not only through instructional strategies but also through structured scheduling and collaborative classroom organization. In a Grade 4 instructional model involving partner classes, students rotated between two teachers specializing in different subject areas. One teacher provided literacy instruction, including reading, writing, and social studies integration, while the partner teacher focused on mathematics and science. Within daily 90-minute literacy blocks, instruction combined whole-group mini-lessons, teacher-led small groups, independent practice, and standards-based reteaching informed by progress-monitoring data. Such scheduling structures demonstrate that differentiation in Florida schools is operationalized systemically through time allocation, collaborative planning, and flexible instructional grouping rather than solely through individual teacher adaptation.

In literacy, Florida utilizes the "Formula for Reading Success" (6 + 4 + T1 + T2 + T3). This framework identifies six essential components of reading (oral language, phonological awareness, phonics, fluency, vocabulary, and comprehension), four types of assessment (screening, progress monitoring, diagnostic, and summative), and a three-tiered intervention structure grounded in the science of reading.

The Role of PLCs and Data-Informed Instruction.

In Florida, the success of differentiated instruction is not left to the isolated efforts of individual teachers. It is structured through *Professional Learning Communities (PLCs).* In these collaborative teams, teachers engage in a systematic "teaching-learning process". PLCs focus on four critical questions: What do we want students to learn? How will we know if they have learned it? How will we respond when some students do not learn? How will we extend learning for students who are already proficient?

Teachers utilize *common formative assessments* to gather real-time data on student mastery of essential standards. This data informs "Data Chats" and team meetings, where teachers share successful strategies and group students for Tier 2 intervention blocks. For students with "substantial reading deficiencies", schools must develop an *Individualized Progress Monitoring Plan (IPMP)* within 45 days of assessment, outlining specific skill gaps and the evidence-based instruction the student will receive.

Comparative Reflections Relevant to Ukrainian Education

Reflecting on Florida's structures provides several points of comparison for the Ukrainian educational context: *From "Individualization" to "Differentiation":* While traditional pedagogical approaches often emphasize a separate plan for every student (which can lead to teacher burnout), the Florida model

emphasizes *flexible grouping* and proactive differentiation for groups with similar readiness levels. *Dedicated Intervention Blocks:* Florida schools often build "Intervention Blocks" into the master schedule. This ensures that supplemental support (Tier 2/3) happens *in addition to*, not instead of, core instruction – a structural shift that could bolster inclusive practices in Ukraine. *Disaggregated Data and Accountability:* Florida's reliance on *disaggregated data* (tracking subgroups like ELL or ESE) ensures that interventions are equitable. The annual *Comprehensive Evidence-Based Reading Plan (CERP)* holds districts accountable for these outcomes. Professionalization of Literacy: The requirement for *Reading Endorsements* or micro-credentials for teachers providing Tier 3 interventions highlights a move toward high-specialization in primary literacy instruction.

The Florida elementary model demonstrates that differentiated instruction becomes most sustainable when it is embedded within school-wide organizational structures rather than dependent solely on individual teacher initiative. Through literacy blocks, flexible small-group instruction, progress monitoring, Professional Learning Communities (PLCs), and tiered intervention systems, differentiation is operationalized as a coordinated instructional process integrated into the daily rhythm of schooling.

While the New Ukrainian School reform emphasizes child-centered and competency-based learning, the Florida experience illustrates how these principles may be supported through structured intervention systems, collaborative planning, and continuous instructional adjustment based on assessment data. In this context, the Florida model may serve not as a direct framework for transfer, but as a comparative example of how organizational structures can support differentiated and inclusive literacy instruction in contemporary elementary education.

Keywords: Differentiated Instruction, MTSS, Professional Learning Communities (PLC), Literacy Instruction, Progress Monitoring, Florida Education Policy.

References

DuFour, R. (2004). What is a "professional learning community"? *Educational Leadership, 61*(8), 6–11. https://allthingsplc.info/wp-content/uploads/2023/10/DuFourWhatIsAProfessionalLearningCommunity.pdf

Florida Department of Education. (2024). *Understanding the purpose of multiple tiers of literacy instruction and intervention* [PowerPoint slides]. https://www.fldoe.org/file/7539/UnderTiers.pdf

Florida Department of Education. (n.d.). *Multi-tiered System of Supports (MTSS)*. https://www.fldoe.org/schools/k-12-public-schools/sss/multi-tiered-sys.stml

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development. https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2020/01/Classrooms-2nd-Edition-By-Carol-Ann-Tomlinson.pdf

U.S. Department of Education. (2017). *Transitioning to the Every Student Succeeds Act (ESSA): Frequently asked questions*. https://www.congress.gov/114/plaws/publ95/PLAW-114publ95.pdf

THE IMPACT OF DIGITALIZATION ON ENGLISH LANGUAGE LEARNING

Kateryna OLENDER
Separate Structural Subdivision "Ternopil Professional College Ternopil Ivan Pului National Technical University", Ternopil, Ukraine

In the recent decades, digitalization has profoundly transformed various aspects of education, particularly in the field of language learning. English has significantly benefited from technological advancements that have revolutionized how learners develop vocabulary, grammar, pronunciation, and communication skills. Digital tools, including mobile applications, online learning platforms, virtual classrooms, AI-based tutors, and multimedia resources have made language learning experiences more interactive, personalized, and accessible. These innovations have shifted English language learning from conventional classroom-based methods to flexible, learner-centered approaches that overcome geographical and temporal limitations. Learners can immerse themselves in authentic language through videos, podcasts, social media, and interactive activities. The relevance of the research lies in the examining the impact of digitalization on English language learning, highlighting both benefits and limitations, and providing insights for refining teaching strategies, increasing learner engagement, and fostering more efficient and inclusive language education.

The influence of digitalization on English language learning has been extensively explored worldwide, although the field continues to develop alongside technological advancements. Scholars have examined how online platforms, digital tools, mobile applications, artificial intelligence, and multimedia resources learner motivation, language acquisition, communication skills, and the development of independent study skills. Prominent foreign scholars who have advanced research in this area include Carol Ann Chapelle, Deborah Healey, Michael Levy, Glenn Stockwell, and Mark Warschauer. Carol Ann Chapelle researched Computer-Assisted Language Learning (CALL) and proved that digital tools enhance language interaction while fostering student engagement in the learning process. Deborah Healey explored the role of digital technologies in English language learning and confirmed that technological applications boost motivation and promotes learner autonomy. Michael Levy has made significant contributions to the theoretical foundations of CALL and highlighted the importance of technology for enhancing communicative competence. Glenn Stockwell specialized in mobile learning and concluded that

mobile applications greatly facilitate vocabulary acquisition and flexible language practice. Mark Warschauer underscored the role of digital technologies in increasing opportunities to engage with authentic language materials and promoting communication in real-life contexts.

Furthermore, Sugata Mitra investigated self-organized learning environments and demonstrated that they support independent language learning. Neil Selwyn examined social dimensions of digitalization in education analyzing both advantages and challenges, including digital inequality and overreliance on technological advancements. In the Ukrainian academic context, the topic of digitalization has drawn the attention of Oksana Bigych, Tetiana Koval, Nataliia Maiboroda, and Svitlana Nikolaeva. According to their findings, the integration of digital technologies, multimedia platforms, and online communication tools improves students' communicative competence, critical thinking skills, and boosts motivation. Ukrainian scholars also highlighted the importance of digital competence for educators and students in modern English language education.

In their article, Oksana Nefedchenko and Olha Pysana point out the following advantages of integration of digital technologies in English language teaching. Digital tools and ICT improve the effectiveness of learning by facilitating the acquisition of vocabulary, grammar, and language patterns. Another important benefit of technologies is the promotion of autonomous learning, enabling students to organize their educational activities, complete digital assignments, interact with online resources, which positively affects their responsibility and motivation. Moreover, multimedia resources such as audio, video and interactive platforms support diverse learning styles, stimulate auditory and visual channels, leading to improved comprehension, listening and pronunciation skills. In addition, online platforms foster communication and collaboration through teamwork and project-oriented tasks, allow students to share knowledge, exchange ideas, and develop communicative skills. Digitalization also broadens access to authentic educational resources, online courses and media resources featuring different accents and language varieties. Finally, the use of multimedia technologies alongside traditional teaching methods makes the process of learning English more engaging and interactive (Nefedchenko & Pysana, 2025, p. 22).

Alassane Abdoulaye Dia examined how digital transformation has reshaped English language education and created both new opportunities and serious challenges for educators and learners. The paper also discusses important educational technologies and approaches, such as Computer-Assisted Language Learning (CALL), Mobile Phone Assisted Language Learning (MPALL), blended learning, project-based learning and online platforms which enhance communication, collaboration, and learner engagement while improving receptive and productive language skills. At the same time, the author outlines several challenges arising from the use of digital technologies in education. One of the main problems is the digital divide, as many students and educational

institutions lack reliable internet connection, technical equipment and support. Another issue is insufficient digital literacy, which can reduce the effectiveness of technology integration. The author also notes that overdependence on digital technologies may gradually reduce learners' motivation, as students can easily be distracted by entertainment content and social media platforms (Dia et al., 2024).

The paper (Dia et al., 2024) presents a systematic literature review on the role of digital literacy skills in the context of learning English for Specific Purposes. The authors point out that information evaluation, tool proficiency, and online communication significantly enhance learners' academic performance and professional readiness. Overall, the study concludes that integrating digital literacy into ESP curricula is crucial to ensure that the learners succeed in both academic and professional environments.

In conclusion, digitalization has undeniably transformed English language learning, shifting it from traditional classroom-centered activities to dynamic, learner-driven environments. Online platforms, mobile applications, and AI-driven tools have made English learning more interactive, flexible, and personalized. Learners benefit from instant feedback, authentic multimedia resources, and international communication. Key advantages are accessibility, efficiency, personalization, and collaboration. Digital literacy gaps and digital divide, reduces face-to-face interaction, distractions and reduced focus, privacy and security concerns, technical problems, overreliance on technology, and health issues.

Further research may focus on the impact of artificial intelligence, adaptive learning systems, and virtual reality technologies on language acquisition and their ability to meet individual learner needs and learning styles. Scholars could investigate the effect of gamification and interactive applications on learner motivation, attention span, autonomy, and engagement. More attention should be given to the influence of socio-economic factors on digital language learning. Further analysis may be directed toward privacy concerns, data protection, and ethical challenges. Researchers could explore how digital platforms shape intercultural competence and pragmatic language use. Subsequent studies could consider long-term effects of digital learning environments on language proficiency compared to traditional teaching methods.

Keywords: digitalization, English language learning, technology integration, language acquisition, digital literacy.

References

Dia, A. A. (2024). *Teaching and learning English in the digital era: Opportunities and challenges*. https://surl.li/aljbqw

Dewi, L. P. D. K., Utami, I G. A. L. P., & Santosa, M. H. (2024). *The importance of digital literacy skills in the context of learning English for specific purposes: A systematic review*. https://surl.li/gpdnuj

Nefedchenko, O. & Pysana, O. (2025). Digitalization of English Language Learning. *Scientific Bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky.4*(153), 21–27.

PRACTICAL MODELS FOR IMPLEMENTING AI AND LANGUAGE TECHNOLOGIES (EXPERIENCE OF ICELAND AND BELGIUM)

Anna OSTAPENKO, PhD, Sr. Researcher
Institute of Vocational Education of NAES of Ukraine
Kyiv, Ukraine
https://orcid.org/0000-0002-2669-7227

A working group held meetings with representatives of the Alexandra Institute (a Danish private non-profit organisation specialising in research and practical solutions in the field of language technologies and AI), AI Sweden (which performs a similar role in Sweden), and the Norwegian organisation NorwAI. A similar structure operates in Finland.

The Alexandra Institute is one of seven institutions in Denmark recognised as Research and Technology Organisations (RTOs) according to the definition of the Danish Ministry of Education and Science. All are private non-profit institutions whose mission is to conduct research into cutting-edge technologies and develop technological solutions for the benefit of Danish industry. The Institute's primary task is to ensure the application of language technology and AI solutions for the public and industry – a challenge that is currently most acute for Iceland.

AI Sweden is a research-oriented institution with a different approach to implementation than the Alexandra Institute. Although it is also a private non-profit organisation, its regulatory environment is not comparable to that of Danish RTOs.

Both institutions bring together researchers and end-users of the solutions for which the research is intended. They bridge the gap between infrastructure and end-users, and between scientists and the economy. Everything takes place "under one roof": the institutions employ scientists and researchers to carry out applied research and technological development, provide solutions to end-users, and maintain close cooperation with other researchers, particularly from universities and industry. Moreover, all solutions developed under this model are released as open-source software and can therefore be used more widely across society. These institutions integrate research and development in language technologies on the one hand and artificial intelligence on the other – an approach considered optimal for the future, given the increasingly close interconnection between AI and language technologies.

This model differs from the one previously implemented in Iceland under the earlier Language Technology Programme, where the government defined

tasks to be carried out by the language technology community over a four-year period and then entrusted a private non-profit organisation, Almannarómur, with acting as an intermediary in these projects and monitoring their implementation. The technical development of the projects was carried out outside Almannarómur – either in universities or in language technology companies. This meant that the knowledge gained during development, as well as the solutions themselves, remained with those universities and companies, even though the solutions were published under open-source licences. In addition, Almannarómur had no clearly defined role in engaging industry in the projects or ensuring the development of solutions suitable for relevant sectors in close consultation with them.

Although this arrangement proved successful, the steering group believes that the objectives of the next programme will be better achieved by other means. In the group's view, the government should aim to establish an AI and language technology institution in Iceland comparable to those existing in the Nordic countries and across Europe. The main advantages would include:

– the creation of a permanent hub for AI and language technologies in Iceland, ensuring accountability, continuity, and stability in both fields;

– funding mechanisms in which resources are pooled from government, private companies, and international grants, creating a strong incentive for technology adoption;

– shared use of critical resources such as computing power;

– continuous development of knowledge in AI and language technologies and its dissemination within the institution.

Many factors require further study with regard to Iceland: whether the government should participate directly in such an institution or support a private non-profit organisation following the Danish model; whether private companies are interested in co-financing it; and a thorough analysis of the legal environment in Iceland for such institutions compared with the situation in the Nordic countries. Establishing such an institution will be a complex and time-consuming task.

The steering group recommends that the Ministry of Culture and Business immediately begin cooperation with the Ministry of Higher Education, Science and Innovation (responsible for artificial intelligence issues) to conduct a feasibility study on the creation of a language technology and AI institution in Iceland, modelled on Nordic examples. The ministries will then decide on the advisability of establishing such an institution and on integrating these efforts with preparations for the next language technology programme.

Funding for the previous Language Technology Programme was provided mainly through two channels: direct contributions from the Ministry of Culture and Business or through competitive funds. The Strategic Programme for Research and Development in Language Technologies is an open competitive research fund operating under the Act on Public Support for Scientific Research. Funding is allocated according to objectives set by the fund's council, based on

expert evaluation of project quality, scope, need for results, the competence of the researchers, and their ability to devote the necessary time and effort to the project.

A major challenge for Icelandic language technologies is the effective delivery of language technology products to users. The current project funding model does not fully address the challenges facing Icelandic language technologies. It is important to review the funding mechanism to give the government a better overview of ongoing projects.

Centralised funding was provided for implementation projects. It was therefore proposed to leave the Strategic Programme for Research and Development in Language Technologies unchanged until 2026. Special grants for the implementation of Icelandic language technologies were established, covering both grants for final solution projects using language technology infrastructure and support for the general implementation of these infrastructures in existing systems.

Under these grants, Icelandic companies can apply for funding to implement language technology solutions in their services or to use the language technology infrastructure for further development of practical end-user solutions. Such grants were previously almost entirely absent from Iceland's grant environment, and companies in language technologies, educational technologies, and other stakeholders complained about the impossibility of obtaining necessary funding. The Ministry of Culture and Business annually allocated 60 million Icelandic krona for implementation projects. Almannarómur manages the funding, accepts applications, and distributes the grants. A grants allocation committee, consisting of the head of the Language Technology Programme, a representative of Almannarómur, and a representative appointed by the Minister of Culture and Business, evaluates applications and projects.

At the initial stage, particular attention is proposed for supporting solutions for healthcare and education systems. The potential of language technologies in these sectors is clear. Efforts will also focus on strengthening solutions for learning Icelandic as a second language, both in the school system and in the labour market.

There was a lack of centralised consultancy for companies interested in developing end-user solutions. It was proposed that Almannarómur take on this role, providing advice to companies and assisting with solution implementation. Almannarómur will also promote Icelandic language technologies among the public, organise conferences, and update its website to better present available solutions.

Efforts by Almannarómur, the government, and companies to integrate the Icelandic language into the solutions of global technology giants have already yielded results. Most companies are open to cooperation if it does not require excessive effort or costs.

The cooperation between the company Miðeind and OpenAI is an indicator of the quality of Icelandic language technology infrastructure. In May 2022, OpenAI selected Icelandic as the first language after English for which the GPT-4 model was specifically trained.

In spring 2022, Microsoft released the speech synthesis voices "Guðrún" and "Gunnar", available in operating systems and cloud services. Microsoft also released the first Icelandic speech recogniser, developed using data from the open-source "Language Technology for Icelandic 2018–2022" project.

Google has released Icelandic speech synthesisers three times, largely due to pressure from the University of Reykjavík and the Icelandic Association of the Visually Impaired. In 2015, the voice "Anna" was released, based on recordings made by the university in cooperation with Google.

Under the next Language Technology Programme, infrastructure will continue to be released under open licences, and responsibility for cooperation with foreign technology giants (Microsoft, Google, Meta, OpenAI, and others) will be assigned to a single organisation that will initiate the integration of Icelandic into their products.

Language resources are the data on which language technology tools are built. Diverse and extensive data are required for developing and adapting tools to the Icelandic language. These data are used both for training tools and for testing and evaluating their quality and accuracy.

Key components include expansion of the Icelandic Gigaword Corpus, corpora for sentiment analysis, information extraction, summarisation, question answering, word sense disambiguation, text complexity analysis and simplification, multimodal corpora for sign language, personal conversations (video recordings), image-text pairs, and test data for evaluating large language models' language understanding.

Text analysis components include coreference and anaphora resolution, automatic term extraction, automatic dictionary creation, text complexity and simplification.

Speech recognition development focuses on expanding coverage to as many social groups as possible (children, non-native speakers, elderly people), different software and hardware environments, code-switching detection, speaker recognition, and acoustic modelling.

Speech synthesis development aims at improving accessibility, business applications, audiobook production, synthesis of children's voices, mixed-language texts, specialised terminology, prosody control, and integration into assistive technologies.

Machine translation is crucial for making Icelandic texts accessible to non-speakers and enabling Icelandic speakers to understand foreign texts. Priorities include high linguistic quality, handling of bias and hate speech, long-context translation, real-time speech translation, offline models, and integration with translation memories and specialised dictionaries.

Spelling and grammar checking tools must serve diverse user groups (non-native speakers, people with dyslexia, children) and be integrated into common text editors and smart devices.

Large language models adapted for Icelandic are being developed for question answering, text annotation, simplification, sentiment analysis, chatbots, contact centres, and dialogue systems. The goal is to ensure that future devices and software can understand, process, and convey information in Icelandic, thereby protecting the position of the Icelandic language in the fourth industrial revolution.

Since 2024, training vouchers have given employees and self-employed persons in Wallonia access to an increasing number of AI training opportunities. A training voucher worth €30 entitles the holder to one hour of training, with the cost shared equally between the employer and the region. In 2024, the regional budget for the scheme was €7,657,000, benefiting 9,539 companies and providing 496,063 hours of training to 27,860 workers. The number of AI training courses approved for vouchers increased by 85% compared to 2023. The online catalogue offered around 20 AI modules covering business productivity, management, legal aspects, marketing, finance, IT, and HR optimisation.

Effective implementation of artificial intelligence and language technologies has shifted from pure science to practical integration. The experience of the Nordic countries and Belgium demonstrates that success depends on three key factors:

1. Creation of Research and Technology Organisations (RTOs) where developers work directly on solutions for industry, medicine, and education.
2. Prioritising rapid implementation grants rather than long-term plans (e.g., integration of Icelandic into GPT-4 or Microsoft products).
3. Use of mechanisms such as training vouchers for large-scale workforce upskilling (marketers, financiers, HR specialists), enabling businesses to adapt to the AI revolution in real time.

Keywords: AI, language technologies, Iceland, Nordic countries, Research and Technology Organisations (RTOs), digital skills development, workforce training.

References

Ministry of Culture and Business Affairs. (2024). *Language technology programme for Icelandic 2024–2026*. The Government Offices of Iceland.

ReferNet Belgium, & Cedefop. (2025, June 4). Belgium: Wallonia trains its workforce in AI. *National news on VET*.

COMPETENCE ASPECTS IN ASSESSING THE EFFECTIVENESS OF DIGITAL ENVIRONMENT USE IN INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Oksana OVCHARUK, Dr.Ped.Sc., Prof.
Institute for Digitalisation of Education of the NAES of Ukraine
Kyiv, Ukraine
https://orcid.org/0000-0001-7634-7922

The effectiveness of using the digital environment in educational institutions is currently the subject of numerous studies and educational policies in various countries worldwide, as it is an integral component of education quality. The digital environment of a general secondary education institution (GSEI) is a set of tools and technologies that ensure the digitalisation of learning processes, management, and communication for participants in the educational process. The digital environment facilitates the automation of routine processes, access to high-quality educational materials, distance learning, effective communication, and the development of digital competencies among participants in the educational process.

Key components of the digital environment in general secondary education institutions include cloud platforms for collaboration, content creation and sharing, electronic services, electronic journals and automated educational process management systems (important for administration, monitoring, and reporting), software and services for video communication and joint work, cybersecurity systems and data backup, devices, tools and technologies for printing, local networks and Wi-Fi coverage, as well as IT specialists.

A special place in the digital environment of educational institutions is given to its users and administrators; therefore, their digital competence is the foundation for successful use and participation in digitalisation processes. To assess the effectiveness of using the digital environment in a general secondary education institution under modern conditions, in addition to evaluating the effectiveness of technical equipment and the availability of software, the digital literacy and competence of teachers and other users of the environment play an important role. That is why such an assessment should be based on monitoring the digital competence of its users – namely, teachers and students.

To apply tools for assessing the effectiveness of the digital environment, it is necessary to refer to international framework documents. Particular attention should be paid to the fact that in 2022, the European Commission (EU) published a new version of the Digital Competence Framework for Citizens (DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens (DigComp 2.2)) with new examples of knowledge, skills, and attitudes regarding confident, critical, and responsible use of digital technologies for learning, work, and participation in society (European Commission, Joint Research Centre, 2022).

DigComp 2.2 is a pan-European tool for improving the digital competence of citizens, assisting educators in shaping educational policy aimed at supporting the development of digital competence, and planning educational and training initiatives. In addition to the general digital skills already present in previous versions of DigComp, the new version includes over 30 examples related to interaction with artificial intelligence (AI) systems. The framework contains an annex (pp. 77–82) that describes 73 examples demonstrating interaction with AI systems, such as what AI systems do and do not do, and how AI systems work.

In 2025, the Institute for Digitalisation of Education conducted a study on the level of teachers' competence in using generative artificial intelligence. The study showed that teachers in Ukrainian schools actively use certain AI tools, but their overall level of awareness regarding AI remains insufficient. The level of teachers' awareness of AI tools is inadequate. Only 15.5% of teachers rate their level of AI awareness as high, while 37.3% consider it average, and 35.7% rate it as above average. This indicates a significant percentage of educators (over 70%) who have an average or slightly above-average level of awareness, highlighting insufficient training and the need for additional education. Low (2.5%) and below-average (8.9%) levels of awareness also point to groups of teachers who require substantial support to master AI services. Among the main obstacles identified by Ukrainian teachers are lack of skills (32.8%) and insufficient methodological training (30.4%), which once again confirms the need for further professional development of teachers. Technical problems (insufficient equipment – 23.2%) and the lack of AI integration into curricula (15.8%) also hinder its use. At the same time, 21.9% of respondents see no obstacles, while a certain degree of skepticism (lack of interest – 8.9%, lack of expediency – 15.2%) among a minority indicates the need to demonstrate the practical benefits of AI.

A 2024 study on teachers' digital competence also revealed the need to support them in mastering skills for using digital tools in teaching their subjects (Ovcharuk et al., 2024). Despite educational institutions operating in different modes, teachers are improving their professional skills in using ICT, which helps them organize distance learning with students. The survey of 26,227 respondents, including primary school teachers, foreign language teachers, Ukrainian language and literature teachers, mathematics teachers, computer science teachers, and school administrators, revealed their expectations directed toward state institutions and educational establishments related to working conditions during wartime. Teachers noted that high-quality materials they find online are often paid, which does not always allow them to save time on lesson preparation. According to teachers, lesson preparation takes up the most of their time, particularly on: selecting educational materials – 41.1%; checking homework – 20.4%; preparing video materials – 19.9%; and formatting materials – 14.7%.

This survey allowed the use for the third time in Ukraine of a self-assessment tool for teachers' digital competence based on the Digital

Competence Framework for Citizens (DigComp 2.0 and 2.2). Digital competence is divided into five categories: information and digital literacy, communication and collaboration, digital content creation, safety, and problem-solving (European Commission, Joint Research Centre, 2022). For each category, teachers assessed their skills at three levels: professional, independent, and basic.

On average, about 24.5% of respondents have a professional user level, and more than 35% have an independent user level. More than half of the teachers (about 60%) are at a level above basic, while 40% of respondents are at the basic level and require professional development. Regarding awareness of the need to update skills in the field of digital technologies (Fig. 1), 38.9% of respondents indicated that they are aware of the need to regularly update their digital technology skills (corresponding to the basic user level); 40.8% stated that they use opportunities to fill gaps in knowledge of information and digital technologies (independent user level); and 20.3% reported that they constantly update their skills in digital technologies and systematically work on improving their professional level in this area (professional user level).

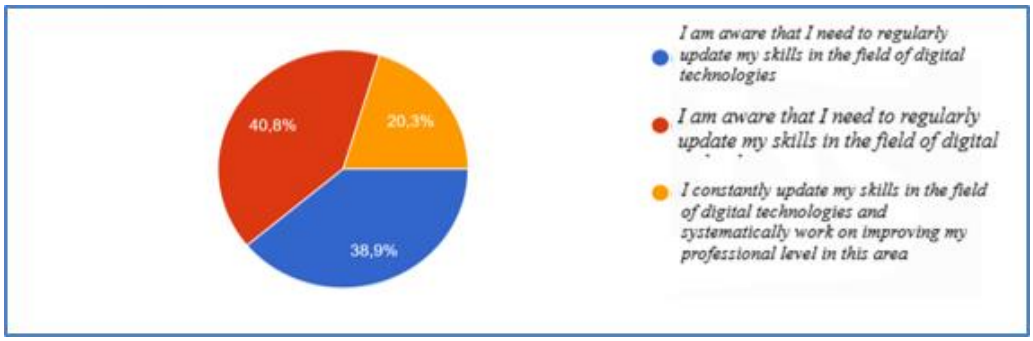


Fig. 1. **Respondents' answers regarding awareness of the need to develop their skills and competencies in using digital technologies**

A general trend observed in 2024 (Ovcharuk et al., 2024) is a decrease in the share of teachers with a professional level of digital competence compared to 2023 (Ovcharuk et al., 2023a; 2023b). At the same time, the share of teachers with independent and basic levels of competence has increased.

All of this indicates the need for a systematic approach to training educators, developing accessible resources and methodological materials, and increasing attention to digital environment tools that teachers and students can use.

Keywords: assessment, evaluation, digital educational environment, institutions of general secondary education, GSEI.

References

European Commission, Joint Research Centre. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes*.

Publications Office of the European Union. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415

Ovcharuk, O. V., Ivaniuk, I. V., Hrytsenchuk, O. O., & Malytska, I. D. (2023a). *Results of the online survey "Teachers' readiness and needs regarding the use of digital tools and ICT in wartime conditions: 2023". Analytical report*. Institute for Digitalisation of Education of the NAES of Ukraine. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25529.34402

Ovcharuk, O. V., Tovkanets, O. S., Pinchuk, O., Ivaniuk, I. V., Hrytsenchuk, O. O., & Trykoz, S. V.. (2023b). Organizational and pedagogical conditions for the use of the information and digital environment of a general secondary education institution. *Information Technologies and Learning Tools, 95*(3), 41–57. https://doi.org/10.33407/itlt.v95i3.5186

Ovcharuk, O., Soroko, N., & Shymon, O. (2024). *Self-assessment of teachers' digital competence. Analytical materials (preprint)*. Institute for Digitalisation of Education of the NAES of Ukraine. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743738/

THE IMPACT OF AMERICAN UNIVERSITIES ON GLOBAL RESEARCH RANKINGS

Kateryna SHYKHNENKO, PhD, Assoc. Prof.
Kyiv National University of Technologies and Design
Kyiv, Ukraine
https://orcid.org/0000-0002-8623-2907

For decades, universities of the USA have remained key players in the global academic landscape. Their impact on global rankings is determined not only by the number of publications and citations, but also by their ability to set standards for academic integrity, showcase innovation, and foster international cooperation.

The United States has historically established itself as a leading nation in science. The Massachusetts Institute of Technology (MIT) has been ranked number one in the QS World University Rankings for 13 years and is a symbol of innovation in engineering and information technology. Harvard University is ranked 4th in the QS 2025 rankings and 5th in the QS 2026 rankings, and frequently tops the Times Higher Education (THE) rankings thanks to its academic reputation and research impact. Harvard university is renowned not only for its humanities and law schools, but also for its strong research in biomedicine and economics. Stanford University ranks 6th in the QS 2025 rankings and 3rd in the QS 2026 rankings. The university is considered a key hub for innovation in Silicon Valley driving the commercialisation of science and the development of start-ups. It is well known that several major companies, including Google, Hewlett-Packard (HP) and NVIDIA, grew thanks to the research environment of the Stanford university campus. The campus became a place where students, lecturers and researchers launched start-ups that later became global corporations. These companies took their first steps there, through research, incubators, university support or collaboration between

students and professors. The University of California, Berkeley ranked 17th in the QS 2026 rankings. It is known as a centre for fundamental research in physics, chemistry and other natural sciences. The university has a global reputation for its fundamental research (QS World University Rankings, 2025; 2026). The universities mentioned above are shaping the global landscape of education, science and innovation.

The reasons for the dominance of the USA lie in the large-scale funding of research through the National Science Foundation (NSF) and the National Institutes of Health (NIH), a well-developed laboratory infrastructure, and the active involvement of international students and researchers in scientific projects. Based on the NSF Science & Engineering Indicators 2024, the US spent over $800 billion on R&D in 2021 (NSF, NSB, & NCSES, 2024).

According to Engel (2024), the role of science in American life has changed significantly over recent decades because of federal funding, which has transformed university culture and strengthened their role within the US scientific system. It was the postwar policy of the United States that laid the foundation for modern scientific leadership of universities. Historically, science has been a futile affair of privileged aristocrats and intellectuals. After the Second World War, science and its development became central to economic growth, military parity and national prestige. After the Second World War, US universities became key centres of science due to large-scale government investment in research. The government sought to secure a technological advantage in the context of the Cold War.

As stated on the NSF website (NSF, n.d.), the U.S. National Science Foundation (NSF) was established in 1950 by President Harry Truman, becoming the first federal agency to support fundamental research across all scientific disciplines. Furthermore, active funding of scientific projects was channelled through the Department of Defense and other agencies. E. G. Blevins, a historian of science and technology, argues that the NSF became the primary mechanism for supporting fundamental research and shaping post-war US science policy in general, including support for civilian research centres and STEM education (Blevins, 2025). Grants still provided by government agencies such as the NSF or NIH for fundamental and applied research enable universities to maintain modern laboratories and attract leading scientists from all over the world. An important complement to government funding is provided by private foundations, such as the Bill & Melinda Gates Foundation and the Rockefeller Foundation, which actively invest in medicine, education and innovation.

Collaboration between the academic community and industry – corporate partnerships – helped ensure that university research was rapidly transformed into innovation, thereby strengthening the economy (Prigge & Torraco, 2006). Such investments contributed to the emergence of new sectors, ranging from computer science to biotechnology. Universities became not only educational institutions but also centres of knowledge generation that shaped global scientific progress. Thanks to a combination of government grants, private

donations and business investment, US universities now have a stable financial base, enabling them to remain leaders in global science and to consistently rise in international rankings (Engel, 2024).

American universities participate in international consortia, that is, large networks of research institutes, universities and governments that collaborate on large-scale scientific projects. These include CERN (the European Organization for Nuclear Research), which is the world's largest centre for high-energy physics, and the home to the Large Hadron Collider. Thousands of scientists from dozens of countries collaborate here. Another example is the Human Genome Project which is an international initiative aimed at fully decoding the human genome. Alongside US research institutions, organizations from the UK, Japan, France, Germany and other countries took part in it. Such consortia are an example of how science transcends national interests and becomes a global endeavour, where success is only possible through collective effort.

The United States is also conducting global research in the field of artificial intelligence. Its initiatives include the development of machine learning algorithms, the establishment of ethical standards for the use of AI, and the formation of international partnerships to address global challenges – ranging from healthcare and education to security and climate change (U.S. Department, 2024).

The influence of American universities on global science is also evident in their prolific publishing output. Researchers point out that scientists from Harvard, MIT, Stanford and other universities regularly publish articles in leading journals included in the Scopus scientometric database, and shape the global scientific agenda (Schneider et al., 2024). The high citation rates of these works attest to their significance and their use by researchers worldwide. In addition, US universities are often the source of new areas of research: these are places where modern computer science, biotechnology, artificial intelligence and nanotechnology originated.

It is also worth noting that the US has played a key role in establishing global standards in science. American universities were the first to introduce plagiarism detection systems and set up ethics committees, which formed the foundations for academic integrity worldwide. The Open Access policy, which is actively supported in the US, has become a global standard.

Consequently, owing to their vast resources and interdisciplinary approaches, American universities are creating innovative research environments that shape global scientific standards. Their discoveries not only boost rankings but also determine the trajectory of global scientific development, giving rise to new technologies and methods that transform society and the economy. At the same time, it is worth noting the global growth in the research influence of Chinese universities in recent years. According to the Nature Index 2025, Harvard ranks second with 3,956 publications, behind the Chinese Academy of Sciences (CAS) (11,480 publications), followed by the

Chinese universities – University of Science and Technology of China (USTC) (3,475 publications), Zhejiang University (ZJU) (2,657 publications) and Peking University (PKU) (3,811 publications) (Nature Index, 2025). A comparison of the scientific influence of the US and China wll help track changes in the global balance of power and is a promising topic for further research.

Keywords: innovative research environment, universities of the USA, university rankings, university research.

References

Blevins, E. G. (2025, May 1). *NSF and postwar U.S. science*. *Physics Today*. https://doi.org/10.1063/pt.tqny.kauo

Engel, J. (2024). *Transforming American science: Universities, the government, and the Cold War*. Routledge.

National Science Foundation, National Science Board, & National Center for Science and Engineering Statistics. (2024). *The state of U.S. science and engineering 2024* (NSB-2024-3). National Science Foundation. https://ncses.nsf.gov/pubs/nsb20243/discovery-u-s-and-global-r-d

National Science Foundation. (n.d.). *About NSF: History*. U.S. National Science Foundation. https://www.nsf.gov/about/history

Nature Index. (2025). *Institution rankings: 1 January 2025–31 December 2025*. Nature Publishing Group. https://www.nature.com/nature-index/institution-outputs/generate/all/global/all

Prigge, G. W., & Torraco, R. J. (2006). University–industry partnerships: A study of how top American research universities establish and maintain successful partnerships. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 11*(2), 89–100. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1093048.pdf

QS World University Rankings. (2025). *Rankings released! QS World University Rankings 2025*. https://www.qs.com/insights/rankings-released-qs-world-university-rankings-2025

QS World University Rankings. (2026). *QS World University Rankings 2026*. Hotcourses Abroad. https://www.hotcoursesabroad.com/study/rankings/qs-world

Schneider, B., Alexander, J., & Thomas, P. (2024). *Publications output: U.S. trends and international comparisons*. In *Science & Engineering Indicators 2024*. National Science Board, National Science Foundation. https://ncses.nsf.gov/pubs/nsb202333/impact-of-published-research

U.S. Department of State. (2024). *Global AI Research Agenda (GAIRA)*. https://www.state.gov/global-ai-research-agenda

DIGITAL TRANSFORMATION OF LANGUAGE TRAINING FOR FUTURE MILITARY OFFICERS

Oksana SOVHAR, PhD, Assoc. Prof.
Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy
Lviv, Ukraine
https://orcid.org/0000-0002-3101-7409

Modern conditions for the development of the military higher education system highlight the need to integrate personalized learning practices and adapt the educational process to the individual needs of students, thereby ensuring flexibility, adaptability, motivation, and engagement. Online platforms and other digital tools help ensure the continuity of the educational process regardless of circumstances, while an individualized approach allows for the consideration of higher education students' psychological state (Krykyn & Prokopenko, 2023, p. 574). The learning strategy proposed by the Education 4.0 strategy is based on the principles of consistency, correlation, and organization of the learning process, and entails the active integration of digital learning tools. Within this framework, foreign language competence is positioned as an essential component of Higher Education Institutions (HEIs) graduates' professional fulfillment.

When analyzing successful digitalization strategies in European educational institutions, several key prerequisites emerge for effectively modernizing English language instruction within Ukrainian military schools. In particular, these comprise:

– a gradual and continuous approach;

– adaptability and personalization ("including the learners" autonomy to choose their optimal learning format and class schedule);

– a holistic framework (encompassing tutoring, academic advising, and tailored instructional support);

– an orientation toward international educational standards: knowledge sharing, participation in international projects, intensive English courses aligned with Cambridge programs, and educational exchange trips.

Integrated online platforms and mobile applications feature audio files with conversations, phrases, and pronunciation guides that enhance listening and speaking skills, as well as built-in dictionaries and translators. According to N. Yosypovych (2026, p. 35) gamification elements within these apps and platforms incorporate tasks, challenges, and competitions to boost learner motivation. Personalization is viewed as a vital function of modern digital educational tools. Certain applications, for instance, allow users to tailor the learning process according to their level, goals, and interests (Tsarova, 2024, p. 135).

Considering the above, it is advisable to formulate a forward-looking strategy for the digital modernization of English language teaching in military HEIs under current realities, specifically including:

1. Implementing personalized learning curricula: AI platforms analyze each student's knowledge level, learning style, and pace of progress to create customized learning paths, adaptive exercises, and testing;

2. Utilizing AI for speech recognition and pronunciation correction;

3. Integrating interactive chatbots for conversational English practice: bots can answer questions, provide explanations, and even simulate real-life communication scenarios;

4. Employing gamification with adaptive difficulty levels: the system can adjust task complexity based on student performance;

5. Advanced text analysis through digital systems alongside real-time feedback provision;

6. Assimilating online platforms and applications with social media to best align with the preferences and demands of modern youth.

Evidently, the higher education system must foster favorable conditions for integrating digital tools into the educational process. Management of this process should entail professional development courses for educators to comprehend the potential of AI in foreign language acquisition and the ethical implications of its use; the phased integration of digital methods into curricula; a well-considered selection of optimal tools that align with the syllabus and objectives; the provision of real-time feedback; progress monitoring and evaluation for subsequent analysis and adjustment; and due consideration of technical limitations and data privacy risks.

Digital transformation offers a variety of tools that can help HEI students enhance their language skills through active engagement with unconventional pedagogical methods and approaches, while making the learning process more personalized, interactive, and effective.

The analysis of the potential of online platforms, mobile applications, gamification, interactive tools, artificial intelligence, and EdTech confirms their significance in developing sustainable English language competencies in higher education students and adapting the educational process to individual needs.

Furthermore, the study identifies the primary factors influencing the efficiency of digital modernization in English language instruction within HEIs under modern realities. These include the qualification of teaching staff, awareness of ethical implications, the gradual and continuous nature of integration, a well-considered choice of optimal tools matching the syllabus and goals, real-time feedback provision, progress monitoring and assessment, and cybersecurity guarantees.

Prospects for future research lie in developing a practical strategy for the blended digitalization of English language courses for non-language majors in HEIs, tailored specifically to their professional specialization and demonstrating high adaptive capacities.

Keywords: digital transformation, foreign language instruction, military higher education, personalized learning, artificial intelligence in education, gamification, English for military personnel.

References

Krykun, V. D., & Prokopenko, A. (2023). Language training for officers of the Ukrainian Armed Forces within a synthetic learning environment at HMEI. *Information Technologies and Learning Tools, 8*(14), 572–575.

Tsarova, I. (2024). Digital transformation of education in higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine. *Scientific Bulletin of Dnipropetrovsk State University of Internal Affairs, 5*, 131–138.

Yosypovych, N. V. (2026). Interdisciplinary training of military specialists in the digital era: Integrating technical, economic and communicative competences. In Nagachevskyi, V. (Ed.), *Modern Military Engineering and Management Paradigms*. Publishing House Education and Science.

FEATURES OF TRANSFORMATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS TRAINING IN UKRAINE

Liubov TERLETSKA, PhD
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
Kyiv,Ukraine
https://orcid.org/0000-0002-3690-5691

The period of Ukraine's independence has been marked by a fundamental transformation of the higher teacher education system, which has entered a qualitatively new stage of development. This process has been accompanied by a radical rethinking of key principles: from objectives and content to the specific methods used in training future primary school teachers. Under the influence of global socio-economic shifts, European integration aspirations and the development of the information society, the educational paradigm itself has changed. The traditional accumulation of theoretical knowledge has been replaced by a competence-based model, where the main outcome is the graduate's ability to act effectively in real professional situations. This approach requires the development of a new type of teacher – a flexible, creative professional capable of continuous self-development and the implementation of innovations.

A key feature of this renewal has been the profound humanisation and democratisation of the educational process. The student is no longer a passive object of learning but has become the central subject, whose personality, value system and creative potential are prioritised. The establishment of subject-to-subject relationships between lecturer and student has made it possible to move away from authoritarian methods, encouraging autonomy and personal responsibility for professional development in future teachers. At the same time, Ukraine's integration into the European educational area through the implementation of the principles of the Bologna Process has ensured the harmonisation of standards and the expansion of academic mobility, which has

significantly enhanced the competitiveness of Ukrainian professionals at the international level.

Digitalisation has taken on particular significance in the current climate, becoming not merely a technical addition but a systemic factor in the modernisation of the entire education system. This has led to a shift towards blended and distance learning, the use of cloud technologies and interactive platforms, which requires primary school teachers to possess a high level of digital literacy. At the same time, there is a growing trend towards personalised learning, where each student can chart their own educational path according to their needs and abilities.

The modern curriculum has become more integrated and practice-oriented, a trend that is particularly evident in the context of implementing the New Ukrainian School concept. Today, particular attention is paid to psychological and pedagogical assessment, inclusive education and child-centred principles. Teaching practice is now regarded as a key mechanism for seamlessly combining a solid theoretical foundation with real-world teaching experience. Thus, over the years of independence, the Ukrainian school of pedagogy has built a comprehensive, flexible system that trains teachers not merely as bearers of knowledge, but as facilitators, mentors and innovators capable of shaping the future generation amidst constant global challenges.

An important trend in contemporary teacher education is the introduction of innovative teaching technologies aimed at stimulating the educational and cognitive activities of students. Among these, problem-based learning, project-based learning, the case method, interactive methods, critical thinking development techniques and STEM education occupy a special place. The application of these approaches fosters the development of creative thinking, analytical skills, the ability to interpret pedagogical situations, and the capacity to make informed professional decisions in future primary school teachers.Project-based activities within the teacher training system are regarded as an effective means of developing students' research skills and professional competence. It enables the integration of knowledge from various educational disciplines, the simulation of real-life pedagogical situations, and the development of teamwork skills. At the same time, the case method plays a significant role, involving the examination of specific pedagogical situations and the search for optimal solutions. Its use promotes the development of critical thinking, pedagogical reflection and the ability to act in conditions of uncertainty.

Among the leading trends in the training of future primary school teachers in independent Ukraine, the development of inclusive education occupies an important place, having emerged as a response to the societal need to ensure equal access to quality education for all children. The introduction of inclusive education has necessitated a significant update to the content of teacher training, as the modern primary school teacher must be prepared to work with

different categories of pupils, particularly children with special educational needs (Dychkivska, 2015).

Inclusive competence is viewed as an integrative characteristic of a teacher's personality, encompassing knowledge of the developmental characteristics of children, the ability to adapt teaching materials, apply differentiated approaches, and create a safe and supportive educational environment. Interdisciplinary collaboration with teaching assistants, psychologists, speech therapists and other specialists involved in the educational process is also of great importance.In parallel with the development of inclusive education, there is a growing trend towards child-centredness, which is key in the context of the New Ukrainian School reform. This involves orienting the educational process towards the child's needs, interests and abilities, as well as recognising them as an active participant in learning activities rather than a passive object of pedagogical influence.Within this paradigm, the nature of pedagogical interaction is changing, taking on a partnership-based, subject-to-subject character and being founded on mutual respect, trust and cooperation. A future primary school teacher must be prepared to create an educational environment in which every child has the opportunity to realise their own potential, develop creative abilities and form key competences.

A separate area of development in teacher education is the strengthening of its intercultural dimension. In the context of globalisation and Ukraine's integration into the European educational space, there is a growing need to train teachers capable of effective intercultural communication, tolerance, openness and respect for different cultural traditions. This is particularly important for primary schools, as it is here that a child's basic values are formed. In this context, a foreign language serves not only as a subject of study but also as a means of developing intercultural competence.

Alongside this, there is a growing focus on the emotional and ethical aspects of a teacher's professional practice. A modern teacher must possess emotional intelligence, demonstrate empathy, and apply pedagogical support and the principles of non-violent communication. This helps to foster a positive psychological climate in the classroom and enhance the effectiveness of the educational process.

To summarise, it should be emphasised that the period of Ukraine's independence has been characterised by a comprehensive transformation of the system for training future primary school teachers, encompassing the introduction of innovative technologies, inclusive education, a child-centred approach, an intercultural approach, and a focus on continuous professional development.

A logical continuation of the analysis of these changes is an examination of the regulatory and legal framework that defines the strategic guidelines, content and structure of teacher training. It is the regulatory and legal framework that serves as the key mechanism for implementing educational reforms, enshrines

modern approaches to teacher training and ensures the alignment of national education policy with European standards.The regulatory and legal framework for the training of future primary school teachers in Ukraine is a multi-level system comprising laws, state standards, concepts, subordinate legislation and strategic programmes for the development of education. Its development is closely linked to the reform of the education system, Ukraine's integration into the European education area, the implementation of the Bologna Process and the transition to a competence-based learning paradigm (Vasianovych et al., 2020).

In the current context, the regulatory framework performs not only a regulatory but also a strategic function, defining the directions of teacher education development, its content and the expected outcomes of future teachers' training. It establishes the conceptual foundations of professional training, sets qualification requirements, defines standards of educational quality and provides mechanisms for its assessment and control.In this context, foreign language training has acquired a special status, now based on the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). This allows the foreign language proficiency of Ukrainian teachers to be aligned with international standards, making them part of the global professional community. In parallel with this, the Professional Standard for Primary School Teachers has become the document that directly links the university curriculum to the real workplace. It clearly defines the list of necessary competencies: from digital and inclusive literacy to emotional intelligence and the capacity for reflection.

The strategy behind all these changes has been the "New Ukrainian School" (NUS) concept, which has effectively redefined the role of the teacher. The teacher is no longer the sole source of information, but has become a facilitator, tutor and partner to the child. The implementation of NUS principles requires higher education institutions to train specialists capable of designing a modern educational environment, working in an inclusive setting, and skilfully applying interactive methodologies (Ministry of Education and Science of Ukraine, 2018). The final phase of this modernisation is digitalisation, enshrined in state development programmes. It has transformed digital competence from an additional skill into an essential component of a teacher's professional profile, ensuring the education system's readiness for the challenges of the technological future.

The current development of foreign language training for future primary school teachers is influenced by globalisation processes, the digitalisation of education and Ukraine's integration into the European educational space. This determines the main directions for its further improvement. One of the key areas is the integration of European educational standards, which involves harmonising the content, methods and outcomes of foreign language training in line with international requirements. This ensures the improvement of educational quality, its transparency and competitiveness. An important factor in development is academic mobility, which creates conditions for the exchange

of experience, the improvement of language proficiency and the development of intercultural competence. Students' participation in international programmes contributes to their professional and personal development. A promising direction for foreign language training for future primary school teachers is the introduction of artificial intelligence technologies into the educational process, which creates conditions for personalised learning, automated assessment and the creation of adaptive learning environments. The use of such technologies opens up new opportunities for improving the effectiveness of foreign language acquisition, as it allows for the individual characteristics of learners, their needs, interests and level of language proficiency to be taken into account. In this context, the implementation of individualised learning pathways takes on particular significance, as it helps to increase motivation, stimulate cognitive activity and achieve better learning outcomes.

Consequently, the prospects for the development of foreign-language training for future primary school teachers lie in the harmonious combination of traditional pedagogical approaches and modern digital technologies, which ensures the development of competitive professionals capable of operating effectively within a dynamic educational environment. Overall, the further development of foreign language education is shaped by processes of digitalisation, the expansion of international cooperation and deeper integration into the European educational area. The active introduction of artificial intelligence into educational practice, the development of adaptive learning systems, the use of virtual and augmented reality technologies, and the refinement of blended learning models are all anticipated. Strengthening the practical component of training for future teachers remains an important strategic priority, in particular through the expansion of teaching placements, international internships and participation in joint educational projects.

Keywords: education, primary school, training, practice, competency.

References

Dychkivska, I. (2015). *Innovative pedagogical technologies*. http://ualib.com.ua/b_136.html

Ministry of Education and Science of Ukraine. (2018, August 10). *Professional standard "Primary school teacher of general secondary education institution"* (№ 1143). https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1143732-18#Text

Vasianovych, H. P., Herhanov, L. D., & Beshok, T. V. (2020). Diagnostics of the levels of media literacy formation of future primary school teachers. *Information Technologies and Learning Tools, 76*(2), 108–125. https://doi.org/10.33407/itlt.v76i2.3616

Verkhovna Rada of Ukraine. (2014, July 1). *On higher education* (Law of Ukraine № 1556-VII). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18

INDIVIDUAL REFLECTIONS ON THE DESIGN AND IMPLEMENTATION OF THE HUMANIZATION OF THE CONTENT OF GEOGRAPHY TEACHING IN GRADES 7-9

Volodymyr YATSENKO, PhD, Sr. Researcher
Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine
Kyiv, Ukraine
https://orcid.org/0000-0002-7948-2983

Nowadays, Ukraine is undergoing a significant transformation of the entire education system, which is aimed at bringing it in line with the modern requirements of pedagogical science and the life of society. But the reform of the New Ukrainian School lacks a deep analysis of innovations and forecasting their results. And this leads to the emergence of destructive phenomena that provoke an increase in new problems. Among them, the most acute are the following:

– underestimation of the role of geography teaching in the general educational process has caused the disappearance and/or reduction of the number of hours of geography courses from the curricula of many types of schools (especially private ones);

– uncertainty in the structure of geographical courses has led to the fact that some aspects of geographical science are not studied;

– introduction into educational practice of hastily prepared programs that do not correspond to the purpose and objectives of geographical education;

– the use of foreign textbooks and methodological developments in school practice, which in our conditions do not provide the implementation of the necessary pedagogical functions, and therefore are not very effective and often lead to a negative effect;

– introduction into school practice of the Western test system for assessing the educational achievements of students without taking into account national specifics;

– exceeding the maximum permissible norms of the educational load due to the introduction of new disciplines, the role of which for general education is insignificant, and their need is not justified.

All this causes the need to rethink the role of geography courses in the new conditions of the New Ukrainian School and the development of society and its place in the system of general education.

In this regard, it is worth finding and giving answers to the two most important questions:

– What should be the purpose of school geographical education?

– What should be the school geographical education itself in order to achieve the goal that was set?

In our opinion, the concept of “goal” is extremely capacious and complex. This is a prediction of the awareness of a certain result, to achieve which all the

actions of the interested subject are directed. At the same time, the main and necessary condition for achieving the planned result is expedient activity. In addition, we took into account the circumstances that the purpose and content of education throughout the history of Ukrainian schools were determined, first of all, on the basis of the social ideal of a person. Ultimately, the ideal begins to acquire significance not only for society as a whole, but as a model of life and the goal of individual self-perfection person. We define these provisions as methodological guidelines for the organization of pedagogical activity and providing the appropriate whole for the assignment of all its elements and processes.

In our practical activities, we relied on certain approaches to determine the purpose of teaching geography. The main ones are:

1. The whole formation assumes the accounting and interconnection of three main factors: society's order for a certain type of personality; pedagogical potential and level of development of the educational system itself and the universal nature of man, which includes his need for development and creative self-realization. The formation of a goal depends on specific objective conditions, so it cannot be standard for all educational systems.

2. In the process of forming goals, socialization of general goals is carried out in relation to the levels and types of education, types of educational, cultural, educational and other institutions, taking into account age and gender, health status and individual characteristics of students. This hierarchy of goals should remove the contradictions between the goals of society, the state and a particular individual, while harmonizing them as much as possible. But this requires a sufficiently clear and essential disclosure of the concept of "goal".

3. Ends should always be considered in relation to means. An end that is not provided with the means to achieve it is formal, not viable.

Achieving the goals that are set with the help of certain means and methods forms the essence of goal realization.

The main condition for the effectiveness of the implementation of the goals of education and education is the conscious and voluntary acceptance by students of the content and goals of the activity. As for the activities of the teacher, he mostly performs the functions of external regulation through pedagogical actions, requirements, explanations, assistance, as well as stimulation, control and evaluation of the student's activities and educational achievements.

It is worth noting that among scientists-teachers there is a variety of opinions about the role of school geographical education. Some of them look at geography as "a collection of factual messages, against the background of which the younger generation should perceive the actions that take place in the world", while forgetting the pedagogical aspect itself – the significant educational opportunities of this science.

Other researchers (mainly foreign), on the contrary, hyperbolize the role of geography, trying, through this science, to explain all natural phenomena, as well

as to give comprehensive knowledge about human society and the environment in which a person lives. As can be found in the media, the school subject "geography" is needed to form in the mind of a young person a scientific picture of the world, the Earth, its composition, the structure that are inherent in the planet, the main processes of transformation, absorption, solar radiation, the characteristics of the Earth's population and its activities. This definition is more suitable not for school, but for university geography.

Other respondents who note the uniqueness of geography as an educational subject, first of all, are the positions of the formation of a comprehensively developed personality.

Speaking about the importance of geographical education, the American scientist Philip Pinchmel emphasizes: "geographical education can be considered as an education that has: 1. absolute value, that is, the value that is inherent in geography as a subject that develops mental abilities;

2. relative value, that is, the value that determines the connection of geography with other subjects, regardless of whether they are taught separately or are included in the general course of natural and social sciences" (Sterling, 1991, p. 31).

F. Pichmel is certainly right that geography students are aware of how complex the reasons that cause certain phenomena are, and in order to find an explanation for these phenomena, it is necessary to consider the interaction of various factors, often touching on other sciences. The study of geography helps students to get to know the environment in which they will live, as well as near and distant areas. Students are aware of the role of a person, his capabilities and limitations in solving problems that arise in the process of human exploration of the surrounding space. Geographical material allows you to discover, on the one hand, the creative socially significant capabilities of a person, on the other hand, his irresponsible attitude to the environment. Geography records the fact that the population in different countries, taking into account their values, does not equally solve the problem of developing the territory and this must be treated with understanding and respect. Finally, geography also contributes to the awareness of the planetary essence of man with all the consequences.

One thing remains obvious – geography was, is and will be the science of interaction between man and the environment. Its role is determined by the fact that a person will never be able to exist outside the natural environment, no matter how he declares his independence from it. And the need to increase the share of geographical knowledge in the general educational process is determined, first of all, by the critical state of the environment, the geographical incompetence of many people in the management staff.

In this regard, our understanding of the goals of school geographical education is somewhat different from the traditionally formed ones. We consider it as a set of humanitarian, social and natural knowledge, which is necessary, first of all, to form on their basis such skills and abilities, attitudes and values that would be useful to a person throughout life. But certain skills

and abilities in society without high moral qualities of the individual do not solve the problem of the mental organization of life in the surrounding world. Therefore, we provide school geography with another important function – educational. It should be emphasized that this approach fully coincides with the social guidelines that have changed to traditional ideas about education. Today, an experienced person is considered to be a person who simply knows, but is competent, practical, prepared for life, who freely navigates the difficult problems of reality, is able to realize his responsibility and role in society.

Thus, modern geographical education aims, first of all, to prepare and educate a geographically literate citizen of the Earth, with such personality qualities that would provide him with the opportunity for mental life.

It should be noted that this is a long-term perspective, that is, the final goal of school geographical education today, it would be a mistake to rely solely on it. Each academic session, each semester, each academic year should have its own goals. The geography teacher must determine the range of learning skills, skills, attitudes and values that need to be formulated in students at each specific period of study. It should also determine the way, method, technique through which educational skills, attitudes and values will be developed, develop options for conducting educational work, taking into account the level of training of different classes and, finally, find out the relationship of skills, skills, attitudes and values with promising requirements for students of the future. In addition, what is studied at a particular training session (or throughout the school year) will become a logical result and a continuation of what was learned earlier.

Attaching great importance to certainty in setting and achieving goals, in no case will we suggest imposing the same learning style on all students. Perception and comprehension of what is perceived by children in different ways, so each student should be given the opportunity to develop the style of work and study of the subject that is necessary and necessary for the student

The main principle on which our concept of school geographical and economic education is built is its humanization. In our opinion, it is this principle that makes it possible to revive spirituality in the New Ukrainian School, to reveal the potential of the growing personality, to promote its free development. In addition, this principle allows you to increase the efficiency of the process of studying geography and economics.

In pedagogical science, the following scientists were engaged in the problems of humanization: L. M. Donchenko (Donchenko, 2020, p. 221), L. M. Nemets and K. V. Mezentsev (Nemets & Mezentsev, 2019), O. S. Chubrey (Chubrey, 2019, p. 92), O. V. Dibrova and S. I. Barda (Dibrova & Barda, 2020), O. G. Topchiev (Topchiev, 2005, p. 18), S. U. Goncharenko and Y. I. Malyovanyi (Goncharenko & Malyovanyi, 2001, pp. 2–8) and others.

Humanization of teaching geography and economics is the creation of such an environment between the teacher and the student, between the students themselves, which would contribute to their effective learning with the least expenditure of effort, energy, and health. This is achieved through mutual

understanding of these objects, mutual respect, and warm relationship. At the same time, the object of the teacher's attention is a specific student as a unique person with his needs. The student is the center around which the entire pedagogical system is built.

The humanization of the study of geography is achieved thanks to the construction of the textbook text, where the material about nature, life and everyday life of people is presented in an interesting, understandable form.

As we can see, the primary basis of humanization is, first of all, the revival of spirituality, that is, the concentration of all the efforts of the educational system on the formation of the spiritual world of the individual. At the same time, spirituality as an integral part of the content of education cannot be fully transferred to the individual by means of knowledge. To achieve this goal, it is necessary that one of the important didactic principles of general pedagogy – emotionality – is present.

It is thanks to experiences and emotions that a deep assimilation of the content of geographical material (as well as economic) takes place. Mastering the means of humanizing relations between people is an important task not only for a teacher, but also for professionals in any field of activity, for any person. Since it is an important stimulator of a creative attitude to business, a positive attitude towards others.

Significant changes in the general situation of the functioning of modern society due to the complication, on the one hand, of the problems of organization and preservation of its vital activity – demographic, environmental, energy, on the other hand, the assimilation of humanistic principles and the emergence of new social tasks, maximize the role and importance of a person, his ability to build normal relationships.

One of the important conditions for the humanization of both the content and the process of studying geography is the participation of humanistically oriented individuals in this process. People of this kind see the purpose of their life in the constant creation of goodness, truth, beauty. Humanism in the educational process provides for the equality of the teacher and the student, excludes the child's gross subordination to the will of an adult.

The introduction of humanistic education and training is much more difficult than ensuring the same process with the help of violence, coercion, authoritarianism.

The introduction of humanism into the educational process does not mean that it relies only on the positive emotions of the child. His negative experiences should also be useful for educational purposes.

Conclusion: a humanistically oriented personality develops in the process of conscious creative activity. If the teacher can teach the child to make the right moral decisions, he will solve the problem of forming a humane and responsible personality. The humanization of education is the guideline that will allow teachers to practically focus the attention of teachers on the individual student on the formation of his/her consciousness and behavior. But this, in turn, will

Повернутися до змісту >>>

affect the improvement of relations between the subjects of the educational process, that is, this process will be humanized.

Keywords: humanization of education, Ukraine, school geographical education.

References

Chubrey, O. S. (2019). *Theoretical aspects of professional training of future teachers of geography in modern conditions* [Teaching and methodological manual]. Chernivtsi National University.

Dibrova, O. V., & Barda, S. I. (Eds.). (2020). *Humanization is the shortest way to personality* [Conference proceedings]. Methodological Office.

Donchenko, L. M. (2020). Education of environmental culture of HEI students in the context of humanization of university education. In *Problems of modern natural and mathematical sciences and methods of their teaching* (Proceedings of the II International Scientific and Practical Internet Conference, p. 221).

Goncharenko, S., & Malyovanyi, Y. (2001). Humanization and humanization of education. *The Path of Education,* (2–3), 2–8.

Nemets, L., & Mezentsev, K. (Eds.). (2019). *Social geography*. Phoenix.

Sterling, S. (1991). *Annual review of environmental education: 1990–91* (p. 56). Academia. https://www.academia.edu/

Topchiev, O. G. (2005). *Social and geographical research: Methodology, methods, techniques*. Astroprint.

ЦИФРОВІ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ЯК ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ЗАРУБІЖНИХ УЧЕНИХ

Євгеній АБРОСІМОВ
Ізмаїльський державний гуманітарний університет
м. Ізмаїл, Україна
https://orcid.org/0000-0002-7139-9800

Вікторія МІЗЮК, к.пед.н., доц.
Ізмаїльський державний гуманітарний університет
м. Ізмаїл, Україна
https://orcid.org/0000-0001-8291-6597

Стрімкий розвиток цифрових технологій суттєво змінює вимоги до професійної підготовки педагогічних кадрів. Особливої ваги ця проблема набуває у підготовці майбутніх учителів інформатики, оскільки саме вони мають не лише володіти сучасними цифровими інструментами, а й навчати учнів свідомо, безпечно й ефективно використовувати цифрові технології в освітній, комунікативній та майбутній професійній діяльності.

На відміну від учителів інших предметів, учитель інформатики безпосередньо працює зі змістом цифрової освіти, а тому його цифрова

компетентність є не допоміжною професійною якістю, а базовою умовою фахової спроможності.

Мета дослідження – узагальнити підходи сучасних зарубіжних учених до визначення сутності, структури та особливостей дослідження цифрових компетенцій учителів інформатики.

Зазначимо, що ключовим орієнтиром для багатьох сучасних зарубіжних досліджень є Європейська рамка цифрової компетентності педагогів DigCompEdu, розроблена К. Редекер і І. Пуні в межах Спільного дослідницького центру Єврокомісії (Redecker & Punie, 2017). Рамка охоплює шість сфер: професійна залученість, цифрові ресурси, викладання й навчання, оцінювання, розширення можливостей учнів, сприяння розвитку цифрової компетентності учнів, а також рівні майстерності – від A1 (Newcomer) до C2 (Pioneer), які описують поступ професійного розвитку педагога. Завдяки структурованості DigCompEdu стала основою для розроблення національних інструментів оцінювання цифрової компетентності педагогів у багатьох країнах.

Водночас для аналізу цифрових компетенцій учителів інформатики самої лише рамки DigCompEdu недостатньо, оскільки вона описує цифрову компетентність педагога переважно в широкому професійно-педагогічному контексті. Для вчителя інформатики цифрові технології є не лише засобом організації навчання, а й безпосереднім змістом предметної діяльності. Тому особливого значення набувають моделі, які дозволяють дослідити взаємозв'язок технологічного, педагогічного та предметного знання.

У цьому контексті визначальну роль відіграє модель TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge). Її автори М. Мішра і П. Келер (Mishra & Koehler, 2006) виокремили три взаємопов'язані складники професійного знання вчителя: змістове знання (Content Knowledge, CK), педагогічне знання (Pedagogical Knowledge, PK) та технологічне знання (Technological Knowledge, TK), а також похідні від їхньої взаємодії конструкти: PCK, TCK, TPK та інтегрований TPACK. У подальших роботах дослідники уточнили, що ефективне викладання з використанням технологій потребує не лише знань про цифрові інструменти, а й глибокого розуміння того, як технологія трансформує зміст навчального предмета та педагогічний процес (Koehler & Mishra, 2013).

Поєднання DigCompEdu і TPACK створює методологічну основу для вивчення цифрових компетенцій учителів інформатики, адже DigCompEdu дає змогу описати загальнопедагогічний вимір цифрової компетентності, тоді як TPACK акцентує увагу на інтеграції технологічного, педагогічного та предметного знання, що є принципово важливим саме для вчителя інформатики.

Серед емпіричних досліджень, присвячених цифровим компетенціям учителів інформатики, значний інтерес становить праця грецьких учених С. Дукакіс, А. Псалтіду, А. Ставракі та інших (Doukakis, et al., 2021), які

дослідили 1032 практикуючих учителів комп'ютерних наук старшої середньої школи Греції і вимірили рівень TPACK у контексті викладання алгоритмів і програмування. Результати дослідження засвідчили, що змістове знання (CK) та технологічне знання (TK) мають вищі показники, тоді як педагогічне змістове знання (PCK) і технологічне змістове знання (TCK) виявилися нижчими, що засвідчило про характерний дисбаланс: учителі достатньо впевнено орієнтуються в предметному та інструментальному вимірах, однак відчувають дефіцит інтегративних знань, необхідних для педагогічно обґрунтованого використання технологій у навчанні інформатики.

Аналогічна тенденція простежується й у дослідженні китайських вчених (Yang, et al., 2022), у якому було проаналізовано цифрові компетенції 685 учителів китайської провінції Аньхой. Результати показали, що сприйняття цифрової компетентності тісно пов'язане не лише з технічними навичками фахівця, а й із педагогічним досвідом, інституційною підтримкою та доступністю ресурсів. Це підтверджує, що реальна цифрова компетентність педагога формується не ізольовано, а в певному освітньому середовищі, де важливими є організаційні умови і фахова взаємодія та підтримка.

З огляду на це, цифрові компетенції учителів інформатики доцільно розглядати не як суму окремих технічних умінь, а як складну інтегровану систему. Вона охоплює знання цифрових технологій, уміння методично доцільно використовувати їх у навчанні, здатність добирати інструменти відповідно до змісту інформатики, організовувати діяльність учнів у цифровому середовищі, а також оцінювати результати навчання із застосуванням цифрових засобів.

Важливим для розуміння сучасного стану проблеми є науковий огляд вчений Лань Ань Туй Нгуєн та Аніти Хабок (Nguyen & Habok, 2024), який охопив 33 шкали вимірювання цифрових компетенцій педагогів із баз ERIC, WoS та Scopus за період 2011–2022 рр. Автори виявили домінування досліджень, орієнтованих на інтеграцію ІКТ у навчальний процес, професійний розвиток педагогів і підтримку учнів засобами цифрових технологій. Водночас вони констатували відсутність універсального інструменту оцінювання цифрових компетенцій і наголосили на необхідності регулярного оновлення вимірювальних шкал відповідно до технологічних змін. Цей висновок особливо актуальний для вчителів інформатики, оскільки зміст їхньої професійної діяльності постійно змінюється під впливом розвитку програмування, робототехніки, штучного інтелекту, хмарних сервісів, кібербезпеки та технологій роботи з даними.

Окрему увагу в зарубіжних дослідженнях приділено розробленню інструментів вимірювання цифрових компетенцій педагогів. Так, Ф. Д. Гільєн-Гамес (2023) розробили та верифікували інструмент для оцінювання цифрових компетенцій учителів на основі PLS-SEM.

Дослідники спиралися на і на DigCompEdu, і на TPACK, що підтвердило конструктну валідність комплексного підходу та інтегрує дидактичний і технологічний виміри. Для дослідження цифрових компетенцій учителів інформатики даний підхід є перспективним, оскільки дозволяє оцінювати не лише володіння цифровими інструментами, а й здатність педагога використовувати їх для проєктування, реалізації, аналізу та вдосконалення освітнього процесу.

Таким чином, аналіз сучасних зарубіжних досліджень дає підстави стверджувати, що цифрові компетенції учителів інформатики мають розглядатися як багатовимірний феномен, що поєднує технологічну обізнаність, предметну підготовку, педагогічну майстерність, методичну гнучкість і здатність до професійного саморозвитку. Особливість цієї професійної групи полягає в тому, що цифрова компетентність для неї є одночасно і засобом організації навчання, і предметом викладання, і умовою формування цифрової компетентності учнів.

Узагальнення зарубіжних наукових підходів засвідчує, що дослідження цифрових компетенцій учителів інформатики потребує комплексного методологічного підґрунтя. Рамка DigCompEdu забезпечує загальну структуру цифрової компетентності педагога, тоді як модель TPACK дає змогу виявити специфіку інтеграції технологічного, педагогічного та предметного знання.

Емпіричні дослідження показують, що вчителі інформатики зазвичай мають достатній рівень предметних і технологічних знань, однак потребують посилення саме інтегративних компонентів компетентності – педагогічно обґрунтованого використання технологій, добору цифрових інструментів відповідно до змісту навчання, оцінювання цифрової діяльності учнів і адаптації до швидких технологічних змін.

Отже, цифрові компетенції учителів інформатики доцільно розглядати як динамічну систему професійних здатностей, що формується на перетині предметного змісту інформатики, педагогічної методики та сучасних цифрових технологій.

Ключові слова: DigCompEdu, TPACK, учитель інформатики, цифрова компетентність.

Список використаних джерел

Doukakis, S., Psaltidou, A., Stavraki, A., Adamopoulos, N., Tsiotakis, P., & Stergou, S. (2021). *Measuring the technological pedagogical content knowledge (TPACK) of in-service teachers of computer science who teach algorithms and programming in upper secondary education*. ArXiv, abs/2105.09252. https://arxiv.org/abs/2105.09252

Guillen-Gamez, F. D., Ruiz-Palmero, J., & Gomez Garcia, M. (2023). *Digital competence of teachers in the use of ICT for research work: development of an instrument from a PLS-SEM approach*. Education and Information Technologies. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11895-2

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2013). What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Journal of Education, 193*(3), 13–19. https://doi.org/10.1177/002205741319300303

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017–1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

Nguyen, L. A. T., & Habok, A. (2024). Tools for assessing teacher digital literacy: a review. *Journal of Computers in Education, 11*, 305–346. https://doi.org/10.1007/s40692-022-00257-5

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

Yang, L., Martinez-Abad, F., & Garcia-Holgado, A. (2022). *Exploring factors influencing pre-service and in-service teachers perception of digital competencies in the Chinese region of Anhui*. Education and Information Technologies. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11085-6

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ ІЗ ЗАСУДЖЕНИМИ В УМОВАХ НЕПРОГНОЗОВАНИХ ВПЛИВІВ: КОМПАРАТИВНИЙ ТА МІЖНАРОДНИЙ ВИМІР

Вікторія АНІЩЕНКО, д.пед.н., проф.
Інститут професійного розвитку Пенітенціарної академії України
м. Чернігів, Україна
https://orcid.org/0000-0002-5062-3789

Людмила ОЛЕФІР, к.юр.н., доц.
Інститут професійного розвитку Пенітенціарної академії України
м. Чернігів, Україна
https://orcid.org/0000-0003-4565-8968

Сучасні трансформаційні процеси, зумовлені глобальними кризами, зокрема воєнними конфліктами, суттєво впливають на функціонування державних інституцій, включаючи систему виконання кримінальних покарань. У цих умовах особливої актуальності набуває питання адаптації соціально-виховної роботи із засудженими до нових викликів, що характеризуються високим рівнем невизначеності та нестабільності.

Соціально-виховна робота в установах виконання покарань традиційно спрямована на формування у засуджених соціально прийнятної поведінки, розвиток правової свідомості та підготовку до ресоціалізації. Однак у сучасних умовах вона набуває більш комплексного характеру, оскільки має враховувати вплив зовнішніх кризових факторів, зокрема воєнного стану, які посилюють психоемоційне навантаження на засуджених.

Міжнародні стандарти у сфері поводження з особами, позбавленими волі, визначають базові підходи до організації соціально-виховної роботи. Зокрема, Мінімальні стандартні правила поводження з ув'язненими (Правила Нельсона Мандели) встановлюють, що діяльність пенітенціарних установ має бути спрямована не лише на ізоляцію, але й на освіту, професійну підготовку та соціальну реінтеграцію засуджених (United Nations, 1995). Вони розглядаються як універсальна модель управління пенітенціарними установами у XXI столітті.

Крім того, міжнародні документи наголошують на необхідності забезпечення гуманного поводження з ув'язненими та поваги до їхньої гідності як базового принципу функціонування пенітенціарної системи (Coyle, 2009). Такі підходи мають принципове значення в умовах кризових ситуацій, коли існує ризик порушення прав людини.

З позицій педагогічної компаративістики важливим є аналіз зарубіжного досвіду організації соціально-виховної роботи. У країнах Європи значна увага приділяється інтеграції освітніх програм у процес виконання покарань. Зокрема, освітні заходи розглядаються як ключовий фактор ресоціалізації та зниження рівня рецидивної злочинності (Wikipedia contributors, 2018). При цьому освіта в місцях позбавлення волі повинна бути максимально наближеною до освітніх можливостей, доступних у суспільстві (Council of Europe, 1989).

Європейські пенітенціарні стандарти також підкреслюють необхідність забезпечення належних умов тримання, поваги до людської гідності та індивідуалізації підходів до засуджених (Council of Europe, 2006). Вони визначають, що ефективне управління пенітенціарними установами має ґрунтуватися на поєднанні безпеки, гуманізму та соціальної орієнтації.

В українських умовах соціально-виховна робота із засудженими в період воєнного стану ускладнюється низкою факторів. До них належать підвищене психоемоційне напруження, порушення соціальних зв'язків, обмеженість ресурсів, а також ризики, пов'язані із забезпеченням безпеки установ. У таких умовах засуджені перебувають під впливом подвійного стресу – як внутрішнього (обмеження свободи), так і зовнішнього (військові дії, невизначеність, інформаційний тиск).

Це обумовлює необхідність трансформації підходів до соціально-виховної роботи, яка повинна включати: посилення психологічної підтримки; індивідуалізацію виховного впливу; розвиток освітніх і соціальних програм; формування адаптаційних механізмів поведінки.

Важливу роль у цьому процесі відіграє персонал установ виконання покарань. Саме він виступає ключовим суб'єктом реалізації соціально-виховної функції держави. Від рівня професійної підготовки персоналу, його психологічної стійкості та здатності до ефективної комунікації залежить успішність процесу ресоціалізації засуджених.

Міжнародний досвід свідчить, що ефективна соціально-виховна робота має ґрунтуватися на поєднанні контролю та підтримки. Зокрема, сучасні підходи до управління пенітенціарними установами передбачають розвиток так званої «динамічної безпеки», яка базується на взаємодії персоналу і засуджених, довірі та постійному моніторингу їхнього стану (Council of Europe, 2021). У цьому контексті особливого значення набуває впровадження міждисциплінарних підходів, що поєднують правові, педагогічні та психологічні інструменти впливу. Такий підхід дозволяє забезпечити комплексний вплив на особистість засудженого та підвищити ефективність соціально-виховної роботи.

Отже, в умовах непрогнозованих впливів соціально-виховна робота із засудженими потребує суттєвого переосмислення та адаптації до сучасних викликів. Використання міжнародного досвіду, впровадження сучасних педагогічних підходів та підвищення ролі персоналу є ключовими чинниками підвищення ефективності функціонування кримінально-виконавчої системи.

Таким чином, забезпечення соціально-психологічної стабільності засуджених виступає не лише складовою виконання покарання, але й важливим елементом загальної системи національної безпеки, що набуває особливого значення в умовах воєнного стану.

Ключові слова: соціально-виховна робота, ресоціалізація засуджених, міжнародні пенітенціарні стандарти, воєнний стан, психоемоційний стрес, компаративний підхід, динамічна безпека.

Список використаних джерел

Council of Europe. (1989). *Recommendation No. R(89)12 of the Committee of Ministers to member states on education in prison*. Council of Europe.

Council of Europe. (2006). *European prison rules (Recommendation Rec(2006)2 of the Committee of Ministers to member states)*. Council of Europe.

Council of Europe. (2021). *Report on draft law on penitentiary system*.

Coyle, A. (2009). *A human rights approach to prison management: Handbook for prison staff* (2nd ed.). International Centre for Prison Studies.

United Nations. (1995). *Standard minimum rules for the treatment of prisoners*. United Nations.

Wikipedia contributors. (2018). *Prison school*. In *Wikipedia*. https://en.wikipedia.org/wiki/Prison_School

СТАТИСТИЧНИЙ АНАЛІЗ МЕРЕЖІ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ УКРАЇНИ ТА ЇХ КАДРОВОГО СКЛАДУ

Наталія БАЗИМА, к.пед.н., доц.
Запорізький національний університет
Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0001-7651-3812

Христина КОВКРАК
ДНУ «Інститут освітньої аналітики»
Київ, Україна
https://orcid.org/0009-0003-5908-6590

Сучасні суспільні трансформації зумовлюють необхідність переосмислення підходів до організації та функціонування системи освіти. Беззаперечним є те, що освітнє середовище має бути гнучким, стійким до кризових викликів і здатним забезпечувати якісний та безперервний освітній процес для всіх його учасників. Проте військова агресія з боку рф суттєво ускладнює функціонування закладів освіти в Україні, впливаючи як на організацію навчального процесу, так і на психоемоційний стан здобувачів освіти та педагогів.

Державна наукова установа «Інститут освітньої аналітики» констатує, що за останні п'ять років кількість закладів загальної середньої освіти скоротилася на 15,5%, при чому спостерігається: нерівномірність регіонального навантаження; скорочення мережі переважно в регіонах із депопуляцією та складною безпековою ситуацією; часткове зростання мережі в окремих регіонах (м. Київ, Київська, Одеська області). Крім того, за останні п'ять років на 14,6% скоротилася кількість учнів та учителів – на 14,1% (Інститут освітньої аналітики, 2026b, с. 6, 8). Зупинимося детальніше на деяких важливих показниках.

За результатами моніторингу мережі закладів загальної середньої освіти аналізуємо: на початок 2023–2024 н. р. працювало 12 701 закладів загальної середньої освіти, а на початок 2024–2025 н. р. їх кількість становила 12 291 заклад (включаючи спеціальні заклади загальної середньої освіти усіх типів). Найбільше серед них ліцеїв з початковою школою та гімназією (43,4%, 5 329 од.). Відповідно, загальне скорочення мережі за рік становить – 3,2%. Збільшення кількості наукових ліцеїв за даний період склало +25,0%, а зростання кількості гімназій з початковою школою – +1,0% (Інститут освітньої аналітики, 2025, с. 5–6). Станом на початок 2025–2026 навчального року в Україні функціонувало 11 820 закладів загальної середньої освіти. Найбільше серед них ліцеїв з початковою школою та гімназією (43,8%, 5 172 од.). Натомість, ліцеїв з дошкільним відділенням та гімназією – найменше (0,1%, 6 од.). Оптимізація мережі відбувалася відповідно до затверджених регіональних планів, у тому числі із врахуванням спеціальних закладів загальної середньої освіти. Зазначимо, що серед загалу закладів загальної середньої освіти у 2025–2026 навчальному році 570 (4,8%) закладів є приватними, решта – державні та комунальні (Інститут освітньої аналітики, 2026b, с. 6; 8).

Аналіз функціонування мережі закладів дошкільної освіти упродовж 2025 року, проведений за даними департаментів освіти обласних військових адміністрацій і Київської міської державної адміністрації

(КМДА), вказує на певні трансформаційні процеси, що супроводжуються поступовим зменшенням кількості діючих закладів на 2,8%. Упродовж останнього року кількість закладів дошкільної освіти, що фактично функціонують, зменшилася на 332 заклади (з 11 808 до 11 476), що становить негативну динаміку на рівні 2,8% (Інститут освітньої аналітики, 2026c, с. 9–10). Щодо структури організації освітнього процесу впродовж 2025 року, дані свідчать про зростання частки закладів, що працюють у звичному (очному) режимі. Якщо на початку 2025 р. очно функціонувало 76,4% закладів дошкільної освіти, то до кінця року ця частка зросла на 4,7%, що підтверджує зусилля органів управління освітою щодо створення безпечних умов для перебування дітей у закладах. Водночас спостерігається послідовне скорочення сегмента дистанційної форми навчання – його частка зменшилася на 3,5 %, причому найбільш помітна зміна формату відбулася у вересні з початком нового навчального року. Змішана форма організації освітнього процесу продемонструвала відносну стабільність із незначним коливанням (зменшення на 1,1%), залишаючись важливим адаптивним інструментом у регіонах, де безпекова ситуація залишається мінливою (Інститут освітньої аналітики, 2026c, с 5).

Контингент здобувачів загальної середньої освіти також демонструє зменшення. Загалом заклади загальної середньої освіти (включаючи спеціальні заклади освіти) всіх типів на початок 2024–2025 н. р. відвідувало 3 743 887 учнів (включаючи учнів спеціальних класів) (Інститут освітньої аналітики, 2025, с. 6; 22–23). Станом на початок 2025–2026 навчального року в закладах загальної середньої освіти навчалося 3 580 842 учні (включаючи учнів спеціальних класів) (Інститут освітньої аналітики, 2026b, с. 8).

Динаміка чисельності вихованців закладів дошкільної освіти у 2025 році характеризується відносною стабільністю у першому півріччі з подальшою суттєвою корекцією показників. Розпочавши рік із позначки 742 253 вихованці, система продемонструвала мінімальне коливання показників, досягнувши символічного піка у квітні, коли кількість дітей зросла на 0,15% порівняно з січнем. З початком нового навчального року у вересні зафіксовано різке скорочення контингенту на 7,0% (52 181 дитина) у порівнянні з травнем. Тенденція до зниження зберігалася до кінця року: у грудні кількість вихованців становила 685 845 осіб, що демонструє загальне річне зменшення контингенту вихованців закладів дошкільної освіти на 7,6% (Інститут освітньої аналітики, 2026c, с. 7–8).

Проаналізуємо контингент педагогів. Станом на початок 2024–2025 навчального року в закладах загальної середньої освіти працювало 380 877 учителів (включаючи сумісників) (Інститут освітньої аналітики, 2025, с. 6; 22–23), а на початок 2025–2026 навчального року – 373 488 учителів (включаючи сумісників); у приватних закладах викладали 12 678 (3,4 %) учителів (Інститут освітньої аналітики, 2026b, с. 8). Щодо закладів

дошкільної освіти, упродовж 2025 р. простежується відносна стабільність чисельності педагогічного складу з незначними амплітудами коливань у межах 0,5% за рік. Фіксується два етапи зростання кількості працівників: у лютому збільшення на 0,16% порівняно з січнем, а в період підготовки до навчального року показник суттєво зріс на 0,7%. Наприкінці року спостерігалося певне коригування показників: у грудні кількості педагогічних працівників скоротилася на 0,8% відносно листопада, що загалом зумовило незначне річне скорочення кадрового потенціалу протягом року на 0,5% (Інститут освітньої аналітики, 2026с, с. 6–7; 10).

Цікавим видається те, що упродовж 2024–2026 років простежується стійка позитивна динаміка зростання чисельності асистентів вихователів у закладах дошкільної освіти. Зокрема, у 2025 році їх кількість (6523 ос.) збільшилася на 17,7 % порівняно з 2024 роком (5540 ос.), а у 2026 році – ще на 15,8% (7554 ос.) порівняно з попереднім роком. Зростання чисельності асистентів вихователів відбувалося як у міських поселеннях, так і в сільській місцевості. У міських поселеннях у 2025 році їх кількість зросла на 14,3%, а у 2026 році – на 16,8%. У сільській місцевості темпи зростання були вищими у 2025 році (на 28,9%), однак у 2026 році вони знизилися до 13,1%. Зазначені зміни узгоджуються зі зростанням кількості дітей з особливими освітніми потребами, які відвідують інклюзивні групи, та свідчать про поступове посилення кадрової підтримки освітнього процесу для цієї категорії дітей (Інститут освітньої аналітики, 2026а, с. 10–11).

Чисельність логопедів у закладах дошкільної освіти упродовж 2024–2026 років загалом по Україні залишалася відносно стабільною. У 2025 році їх кількість (3159 ос.) зменшилася на 1,8 % порівняно з 2024 роком (3216 ос.), тоді як у 2026 році зафіксовано незначне зростання (3220 ос.) на 1,9 % порівняно з попереднім роком (Інститут освітньої аналітики, 2026а, с. 11–12).

Аналіз кадрового забезпечення закладів дошкільної освіти дефектологами свідчить про нерівномірну динаміку їх чисельності упродовж 2024–2026 років. У 2025 році (851 ос.) порівняно з 2024 роком (818 ос.) їх кількість зменшилася на 3,9 %. У 2026 році зафіксовано суттєве збільшення чисельності дефектологів (4046 ос.) – у 4,9 раза (Інститут освітньої аналітики, 2026а, с. 12–13). Така динаміка вражає і відрізняється від змін чисельності інших категорій педагогічних працівників і може потребувати додаткового вивчення.

Отримані статистичні дані дають змогу простежити динаміку змін у системі освіти впродовж останніх років та окреслити основні тенденції, пов’язані з функціонуванням закладів освіти, чисельністю педагогічних працівників і контингентом здобувачів освіти. Водночас кількісні показники не відображають повною мірою тих внутрішніх професійних і психологічних трансформацій, яких зазнає педагог в умовах сучасних суспільних викликів. Саме тому поряд із аналізом статистичних змін важливого значення набуває дослідження особистісно-професійних

характеристик педагога, які допомагали б формуванню та функціонуванню його професійної ідентичності як складного багаторівневого феномена.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, заклади дошкільної освіти, заклади загальної середньої освіти, контингент здобувачів освіти, освітня статистика.

Список використаних джерел

Інститут освітньої аналітики. (2025). *Моніторинг змін мережі загальної середньої освіти відповідно до регіональних планів 2025*. https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2025/08/monitoryng-merezhi-zzso_2025.pdf

Інститут освітньої аналітики. (2026a). *Дослідження стану доступності закладів дошкільної освіти, зокрема для дітей з особливими освітніми потребами*. https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2026/04/doslidzhennya-stanu-dostupnosti-zakladiv-doshkilnoyi-osvity_2026.pdf

Інститут освітньої аналітики. (2026b). *Моніторинг змін мережі загальної середньої освіти відповідно до регіональних планів 2026*. https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2026/02/az_monitoryng-merezhi-zzso_2026.pdf

Інститут освітньої аналітики. (2026c). *Оперативні релевантні дані щодо функціонування дошкільної освіти: аналітична довідка*.

СТРАТЕГІЧНА ТРАНСФОРМАЦІЯ НАУКОВО-ОСВІТНЬОЇ СФЕРИ УКРАЇНИ

Ірина БОРИСЕНКО, к.пед.н., доц.
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0002-1191-3126

Прийняття й затвердження Дорожньої карти стали стратегічним планом дій щодо європейської та світової інтеграції України у сферах освіти й науки.

Дорожня карта 2023 року стала стратегічним документом, розробленим на виконання рішення Європейської Ради про надання Україні статусу кандидата на членство в ЄС. Документ базується на методології управління, орієнтованої на результат, і визначає чіткий алгоритм дій для повної інтеграції українського освітнього й наукового простору в європейську екосистему.

У науковій сфері Дорожня карта фокусується на створенні конкурентного середовища та інтеграції дослідницької інфраструктури. Основні заходи включають:

– розвиток системи грантового фінансування через Національний фонд досліджень України (НФДУ), що має стати головним

інструментом підтримки наукових проєктів за зразком Європейської дослідницької ради (ERC);

– створення законодавчих умов для стабільної участі в програмах «Горизонт Європа» та «Євратом» для активної участі українських організацій у цих програмах;

– представництво українських експертів у робочих групах та програмних комітетах ЄС для захисту національних інтересів у сфері науки (МОН, 2023).

Логічним продовженням системних реформ і стратегічного курсу на гармонізацію національної системи з вимогами глобального світу є Наказ Міністерства освіти і науки України від 31 грудня 2025 р. № 1732, яким оновлено Дорожню карту інтеграції України до Європейського дослідницького простору до 2027 р (МОН, 2025). Цей документ визначає новий етап розвитку української освіти і науки, остаточно узгоджуючи внутрішні перетворення з пріоритетами ЄС та Глобальними цілями сталого розвитку ООН до 2030.

На основі аналізу наказу державна стратегія інтеграції України до Європейського дослідницького простору до 2027 р. реалізується через низку взаємопов'язаних напрямів структурної політики:

– Україна здійснює перехід до прозорого управління науковими даними за принципами FAIR (дані мають бути доступними, сумісними та придатними для повторного використання).

– Створюється національний вузол для інтеграції в EOSC. На базі URIS розбудовується інфраструктура репозитаріїв та «харвестерів» для зроблення українських досліджень видимими.

– Впроваджується нова категорія фахівців – Data Stewards, для яких розробляються стандарти та програми підготовки.

Гендерна рівність і інклюзивність зосереджуються на впровадженні обов'язкових інклюзивних планів гендерної рівності (GEP), необхідних для функціонування установ і участі в міжнародних грантах, наприклад, «Горизонт Європа». Держава запроваджує моніторинг частки жінок у STEM-галузях, на керівних посадах і серед цитованих авторів, а також адаптує кодекс поведінки для запобігання гендерно зумовленому насильству в науці.

Стратегія передбачає модернізацію оплати праці та створення системи дослідників як рейтингової системи у URIS для індивідуальної фінансової підтримки молодих учених. Міжнародна мобільність стимулюється через програми MSCA та COST, а також створюються умови для залучення іноземних фахівців до українських проєктів.

Дорожня карта передбачає перехід від стихійного використання ШІ до формування національної політики, синхронізованої з європейськими орієнтирами. Створюються щонайменше три пілотні тематичні хаби у цифрових сферах, які працюватимуть із європейськими партнерськими

програмами «Горизонт Європа», фокусуючись на прикладних аспектах використання ШІ.

Світовий вимір політики країни у сфері науки підтверджується участю України у 10-й Рамковій програмі з досліджень і інновацій та програмі з досліджень і навчання з атомної енергії Євратом, що відкриває доступ до найбільших у світі фондів фінансування науки. Розширення участі України у програмі НАТО «Наука заради миру і безпеки» та міжнародній мережі EUREKA сприятиме узгодженню вітчизняних наукових розробок із сучасними оборонними та безпековими рішеннями світового рівня (Верховна Рада України, 2026).

Війна чинить катастрофічний вплив на наукову сферу України, змінюючи її структуру від фундаменту до міжнародних зв'язків. Водночас вона стала каталізатором надзвичайної стійкості та швидкої інтеграції в європейський простір. Близько 25% українських дослідників виїхали за кордон (переважно жінки), що створює ризик довгострокового «витоку мізків».

Державне фінансування науки було різко скорочене та переспрямоване на потреби оборони. Пріоритет наукових досліджень змістився на технології подвійного призначення: БпЛА, системи РЕБ, кібербезпеку, військову медицину та психологічну реабілітацію. Регіони змушені переглядати свої стратегії, фокусуючись на критично важливих галузях (енергонезалежність, продовольча безпека). Через неможливість працювати в лабораторіях та фізичну загрозу, наука стала більш «цифровою».

Сьогодні вітчизняна наука проходить через вимушену трансформацію. від системи, успадкованої від минулого, до гнучкої, грантоорієнтованої та інтегрованої в ЄС-модель.

Ключові слова: Дорожня карта, європейська та світова інтеграція, наукова сфера, стратегічний план.

Список використані джерела

Верховна Рада України. (2026, 25 лютого). *Про внесення змін до Закону України «Про наукову і науково-технічну діяльність» щодо питань дослідницької інфраструктури та підтримки молодих вчених* (Закон № 4794-IX). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4794-20#Text

Міністерство освіти і науки України. (2023, 11 грудня). *Про затвердження Дорожньої карти європейської інтеграції України у сферах освіти і науки до 2027 року* (Наказ № 1501). https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1501729-23#Text

Міністерство освіти і науки України. (2025, 31 грудня). *Про затвердження Дорожньої карти інтеграції України до Європейського дослідницького простору на період до 2027 року* (Наказ № 1732). https://osvita.ua/doc/files/news/961/96128/final-doroznia-karta-jedp-30122025docx_1.pdf

СТУДЕНТСЬКІ СЕРВІСИ УНІВЕРСИТЕТІВ США У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ АКАДЕМІЧНОГО УСПІХУ: КОМПАРАТИВНІ ОРІЄНТИРИ ДЛЯ УКРАЇНИ

Марія БРАТКО, д.пед.н., проф.
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0001-7162-2841

Сучасна вища освіта функціонує в умовах глобальної нестабільності, пришвидшення соціально-економічних змін, цифрової трансформації та зростання вимог до індивідуальної освітньої мобільності. За таких умов академічний успіх здобувача дедалі менше визначається лише результатами підсумкового оцінювання або формальними показниками успішності. Він пов'язується зі здатністю студента утримувати мотивацію до навчання, орієнтуватися в університетському середовищі, своєчасно користуватися доступними ресурсами підтримки, будувати індивідуальну освітню траєкторію та трансформувати результати навчання в особистісний і професійний поступ. Академічний успіх – це інтегративний феномен, що охоплює не лише когнітивні результати, а й мотиваційний, діяльнісний і рефлексивний виміри розвитку здобувача (Братко & Ткаченко, 2025). Це актуалізує увагу до інституційних механізмів, які забезпечують не лише навчання, а й системний супровід студента в університеті.

У цьому контексті особливого значення набувають студентські сервіси як складова студентоцентрованої моделі університетської освіти. Йдеться про сукупність підрозділів, практик і сервісів, що допомагають здобувачеві адаптуватися до академічних вимог, отримати індивідуальні консультації, подолати освітні труднощі, скористатися цифровими ресурсами, залучитися до наставництва та своєчасно спроєктувати подальший освітньо-професійний розвиток. Американський досвід у цій сфері є показовим, оскільки в університетах США студентські сервіси давно перестали бути периферійною адміністративною функцією і дедалі більше осмислюються як одна з умов забезпечення студентського успіху (student success). У вітчизняному науковому полі інтерес до цієї проблеми також посилюється, зокрема крізь аналіз діяльності студентських сервісів та центрів академічного успіху в університетах США (Братко & Хоружа, 2025; Цимбалюк, 2023). Саме тому звернення до компаративного виміру цієї проблематики є своєчасним і методологічно продуктивним.

Метою тез є окреслення потенціалу студентських сервісів університетів США у забезпеченні академічного успіху здобувачів вищої освіти та визначення компаративних орієнтирів для розвитку української університетської практики. У межах такого підходу студентські сервіси розглядаються не як набір ізольованих послуг, а як елемент цілісної інфраструктури підтримки здобувачів освіти, що поєднує академічний

супровід, консультування, навігацію в освітньому середовищі, сервіси добробуту, кар'єрну орієнтацію, інструменти розвитку студентської автономії, соціальних навичок. Для компаративного аналізу важливо не лише зафіксувати наявність тих чи тих підрозділів, а й з'ясувати, яку функцію вони виконують в контексті підтримки здобувачів освіти упроваджі навчання: чи працюють вони реактивно, коли проблема вже виникла, чи превентивно, допомагаючи запобігати академічним ризикам; чи адресовані вони лише окремим категоріям студентів, чи є універсальним елементом освітнього середовища.

Університети США демонструють саме другий тип логіки. У них студентські сервіси вибудовуються навколо ідеї супроводу студента впродовж усього періоду навчання – від входження до університету до переходу до післядипломної або професійної траєкторії. У такій моделі Центри академічної успішності, центри академічного письма, офіси академічного консультування, тьюторські послуги, служби підтримки осіб з інвалідністю, служби підтримки добробуту та психологічного благополуччя, кар'єрні служби (Academic Success Centers, writing centers, advising offices, tutoring services, disability support, wellbeing services, career services) та цифрові довідково-навігаційні платформи діють не відокремлено, а як взаємопов'язані компоненти єдиної системи. Саме тому академічний успіх у сучасних американських університетах пов'язується не тільки з якістю викладання, а й зі здатністю інституції створити для студента зрозуміле, доступне й багатоаспектне середовище підтримки. Як свідчать дослідження, центри академічного успіху у США працюють не лише з так званими «проблемними» студентами, а орієнтуються на широкий спектр запитів: від розвитку навчальних стратегій і тайм-менеджменту до консультацій із письма, підготовки до іспитів і формування звички своєчасно звертатися по допомогу (Цимбалюк, 2023).

Важливою рисою цієї системи є її проактивність. Студентські сервіси у провідних американських університетах не обмежуються реагуванням на вже наявні труднощі, а будуються за принципом раннього супроводу. Перший рік навчання, перехід між етапами освітньої програми, вибір академічної траєкторії, адаптація до нових вимог, підготовка до стажування чи кар'єрного старту розглядаються як критичні точки, у яких університет пропонує студенту інституційно організовану підтримку. Це особливо важливо в умовах, коли академічна невдача часто зумовлюється не браком здібностей, а дефіцитом навігації, невмінням користуватися ресурсами або відсутністю своєчасного звернення по допомогу. Отже, студентські сервіси виконують функцію не лише підтримки, а й профілактики академічних ризиків. У компаративному вимірі це є принциповою відмінністю від моделей, у яких допомога студентові має епізодичний або суто адміністративний характер (Братко & Хоружа, 2025).

Ще одна визначальна характеристика американського досвіду полягає в персоналізації сервісів. Ідея студентоцентрованого навчання (student-

centred learning), яку сучасні дослідники пов'язують із перерозподілом ролей між викладачем і здобувачем освіти, зміщує акцент із університету як «джерела готових рішень» на студента як активного учасника освітнього процесу (Morris et al., 2023). В контексті студентських сервісів це означає, що підтримка орієнтується не лише на стандартизовані процедури, а й на індивідуальний профіль запиту (рівень академічної підготовки, стиль навчання, особистий темп, мовні труднощі, кар'єрні наміри, потребу в психологічній адаптації, ситуацію першого покоління студентів тощо). В цьому випадку, персоналізація підтримки поєднується з розвитком студентської суб'єктності: сервіс не підміняє собою дії студента, а допомагає йому усвідомлено користуватися можливостями, приймати рішення та нести відповідальність за власний прогрес та успіх. Саме в цьому вбачається зв'язок між студентськими сервісами й академічним успіхом як процесом, а не лише результатом.

Окремої уваги заслуговує взаємозв'язок академічної та кар'єрної підтримки. У США кар'єрні сервіси давно еволюціонували від вузької функції служби сприяння працевлаштуванню студентів/випускників (placement service) до ширшої логіки кар'єрного розвитку (career development), у межах якої робота зі здобувачем освіти починається задовго до завершення навчання (Dey & Cruzvergara, 2014). Кар'єрне консультування, формування навичок управління кар'єрою (career management skills), навичок самопрезентації, пошук стажувань, побудова зв'язків із роботодавцями та випускниками інтегруються в загальну систему студентського супроводу. Такий підхід важливий і з погляду академічного успіху, оскільки дозволяє студентові бачити зв'язок між навчанням і майбутньою професійною траєкторією. Дослідження доводять, що розвиток навичок управління кар'єрою, здатності до працевлаштування, конкурентоспроможності на ринку праці не є певним бонусним додатком до освіти, а має розглядатися як одна з її істотних складових (Bridgstock, 2009; Healy, 2023). Відтак академічний успіх посилюється тоді, коли студент сприймає навчання як осмислений шлях до професійної самореалізації, а не як набір розрізнених курсів.

Суттєвою характеристикою американської моделі є також опора на дані та регулярне оцінювання результативності сервісів. Ідеться не лише про кількість проведених консультацій, відвідувань центрів чи заповнених звернень, а про аналіз того, як використання сервісів впливає на утримання студентів у навчанні, їхню задоволеність університетським досвідом, своєчасність виконання освітньої траєкторії та готовність до наступного етапу – академічного або професійного. Така логіка важлива для педагогічної компаративістики, оскільки дозволяє порівнювати не тільки організаційні форми, а й управлінську культуру, у межах якої студентська підтримка розглядається як інвестиція в якість університетської освіти. Для української практики це означає потребу переходу від переважно описового звітування про проведені заходи до

осмислення сервісів як чинника вимірюваного студентського поступу (Братко & Хоружа, 2025; Цимбалюк, 2023).

Не менш важливим є те, що в університетах США студентські сервіси часто працюють на перетині академічної підтримки, добробуту та соціальної інтеграції. Академічний успіх розглядається не ізольовано від психологічного стану студента, його відчуття належності до університетської спільноти, доступності комунікації з викладачами й консультантами, сформованості навичок саморегуляції. Звідси зростає роль сервісів, які допомагають студенту не лише опановувати зміст освітньої програми, а й утримувати сталість навчальної діяльності, долати кризові етапи, пов'язані з адаптацією, перевантаженням або сумнівами щодо обраної траєкторії. У цьому розумінні студентські сервіси є механізмом університетської турботи, яка не знижує вимог, а створює умови для їх досяжності. Для українських закладів вищої освіти така оптика особливо важлива в сучасних умовах, коли освітній досвід здобувачів часто ускладнюється зовнішніми викликами, що виходять за межі суто навчальної проблематики та пов'язана з тривалою воєнною ситуацією.

Компаративний потенціал американського досвіду полягає і в тому, що студентські сервіси в ньому дедалі частіше інтегруються в цифрове середовище університету. Онлайн-навігація, персоналізовані кабінети, електронний запис на консультації, цифрові ресурси з академічного письма, математичної підтримки, планування кар'єри або формування навчальних навичок роблять допомогу доступною, своєчасною та менш бар'єрною для студента. Університет у такий спосіб не просто надає сервіс, а вибудовує постійну присутність підтримки в освітньому шляху здобувача. Для України це відкриває перспективу розбудови сервісної інфраструктури, яка не залежить лише від фізичної присутності студента в університеті й може працювати в умовах змішаного або дистанційного формату навчання. Такий підхід особливо продуктивний для великих університетів, де студенти нерідко губляться в розгалуженій структурі підрозділів і потребують єдиної зрозумілої точки входу до системи допомоги.

Для українських університетів цей досвід є важливим не як модель прямого запозичення, а як джерело компаративних орієнтирів. Насамперед уваги потребує зміщення від подієвої логіки до логіки супроводу. У багатьох закладах вищої освіти України студентська підтримка все ще концентрується навколо окремих заходів – інформаційних зустрічей, разових тренінгів, формального кураторства, точкових консультацій. Такі форми є корисними, але вони не завжди складаються в цілісну сервісну архітектуру, яка супроводжує студента від входження в університет до завершення навчання. Другим орієнтиром є інтеграція сервісів: академічний супровід, кар'єрна підтримка, менторство, психологічна допомога, цифрові довідкові ресурси та робота з

першокурсниками мають функціонувати не ізольовано, а як взаємопов'язані компоненти освітнього університетського середовища. Третім орієнтиром є персоналізація студентських маршрутів, що передбачає не лише надання інформації, а й побудову сервісів навколо реальних освітніх і життєвих потреб здобувача.

Зазначене має особливе значення для осмислення академічного успіху як комплексного феномена. Якщо академічний успіх не зводиться до середнього бала, а охоплює мотиваційний, діяльнісний, рефлексивний і професійно зорієнтований виміри, то й університетська підтримка має бути багатовимірною. Саме тому студентські сервіси варто трактувати як інституційний механізм, що допомагає здобувачеві освіти не тільки вчитися «успішно», а й упорядковувати власний досвід навчання, долати ризики дезорієнтації, поєднувати академічну й професійну перспективу, формувати культуру звернення по допомогу і поступово набувати автономії. Така інтерпретація особливо продуктивна для української педагогічної компаративістики, оскільки дозволяє аналізувати американський досвід не поверхово, через перелік сервісів, а на рівні організаційної логіки, цінностей і педагогічних наслідків (Братко & Ткаченко, 2025; Братко & Хоружа, 2025).

Отже, досвід університетів США засвідчує, що студентські сервіси є важливим чинником забезпечення академічного успіху тоді, коли вони діють як інтегрована, проактивна й персоналізована система підтримки. Їхня результативність визначається не кількістю окремих послуг, а здатністю університету створити для студента цілісне середовище академічної навігації, своєчасної допомоги, розвитку автономії та осмислення освітньо-професійної перспективи. Для України продуктивними компаративними орієнтирами є розбудова сервісної екосистеми навколо студентського шляху, інтеграція академічної й кар'єрної підтримки, інституційне посилення сервісів першого року навчання, а також перехід від звітності за кількістю заходів до оцінювання реального впливу сервісів на академічний поступ здобувачів. Саме в такій логіці студентські сервіси можуть стати не допоміжним додатком до освітнього процесу, а одним із механізмів його якості й студентоцентрованості.

Ключові слова: академічний успіх, компаративні орієнтири, студентські сервіси, Україна, університети США.

Список використаних джерел

Братко, М. В., & Ткаченко, І. І. (2025). Академічний успіх здобувачів освіти мистецьких спеціальностей: понятійно-категоріальний аналіз. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, 4*(153), 39–47. https://doi.org/10.24195/2617-6688-2025-4-6

Братко, М. В., & Хоружа, Л. Л. (2025). Особливості діяльності студентських сервісів в університетах США. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика, 1*(82), 7–18. https://doi.org/10.28925/1609-8595.2025.1.1

Цимбалюк, С. (2023). Дослідження діяльності центрів академічного успіху (Academic Success Centers) в університетах США: базові поняття. *Актуальні питання гуманітарних наук, 67*(2), 372–379. https://doi.org/10.24919/2308-4863/67-2-56

Bridgstock, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: Enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research & Development, 28*(1), 31–44. https://doi.org/10.1080/07294360802444347

Dey, F., & Cruzvergara, C. Y. (2014). Evolution of career services in higher education. *New Directions for Student Services, 2014*(148), 5–18. https://doi.org/10.1002/ss.20105

Healy, M. (2023). Careers and employability learning: Pedagogical principles for higher education. *Studies in Higher Education, 48*(8), 1303–1314. https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2196997

Morris, T. H., Bremner, N., & Sakata, N. (2023). Self-directed learning and student-centred learning: A conceptual comparison. *Pedagogy, Culture & Society, 33*(1), 847–866. https://doi.org/10.1080/14681366.2023.2282439

EDTECH-ІНСТРУМЕНТИ У ЦИФРОВІЙ ЕКОСИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТУ: СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ І ЇХ ВИКОРИСТАННЯ

Владислав БУТАКОВ
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0009-0008-9255-7565

У контексті цифрової трансформації вищої освіти цифрова екосистема університету постає як динамічне інтегроване середовище, що поєднує інформаційно-комунікаційні технології, цифрові сервіси, дані, користувачів та організаційні процеси для підтримки освітньої, наукової й управлінської діяльності. Вона ґрунтується на екосистемному підході, за якого цифрові інструменти й процеси функціонують як взаємопов'язані компоненти складного інституційного середовища, орієнтованого на персоналізацію навчання, ефективну взаємодію та прийняття управлінських рішень на основі даних (Гужва, 2025).

За таких умов EdTech-інструменти доцільно розглядати як функціональний рівень цифрової екосистеми університету, через який її інфраструктурні, освітні, комунікаційні та аналітичні можливості реалізуються в конкретних практиках навчання й управління. Розвиток дистанційної та змішаної освіти суттєво прискорив поширення EdTech, а цифрові технології стали не лише засобом підтримки навчання, а й інструментом комунікації, співпраці, персоналізації та автоматизації освітніх процесів (Тардаскіна & Рекліцька, 2023). EdTech-інструменти

стають ключовим каталізатором змін, адже виступають як комплекс інструментів і платформ, що інтегрують ІКТ в освітній процес, підвищуючи його ефективність і сприяючи персоналізації навчання (Радкевич, 2023).

Це зумовлює перехід від використання окремих технологій до формування цілісних цифрових екосистем університету. Разом із тим, зростання кількості EdTech-інструментів супроводжується їх фрагментарним використанням і відсутністю узагальненого підходу до їх ролі в екосистемі, що актуалізує необхідність уточнення їх сутності.

У сучасній зарубіжній науковій літературі освітні технології дедалі частіше розглядаються не лише як допоміжні засоби передавання навчальної інформації, а як комплексне поєднання цифрових інструментів, педагогічних підходів і способів організації взаємодії в освітньому середовищі. Аналіз розвитку EdTech упродовж 1994–2018 років, показує, що становлення цієї сфери пов'язане не лише з появою нових платформ, сервісів чи технічних рішень, а й із поступовою зміною освітньої логіки: від забезпечення доступу до навчального контенту – до підтримки комунікації, співпраці, відкритості, персоналізації та аналітичного супроводу навчання (Weller, 2020). У цьому контексті EdTech постає не як сукупність окремих цифрових інструментів, а як динамічна сфера, у межах якої технології впливають на способи створення, поширення й опрацювання знань, змінюють роль викладача і здобувача освіти та формують нові моделі організації освітнього процесу.

Пошук і впровадження EdTech-інструментів є постійним процесом оновлення стратегій онлайн-навчання, а їх доцільність визначається не самим фактом використання цифрової технології, а її здатністю підвищувати мотивацію й залученість здобувачів освіти, підтримувати активне навчання, персоналізувати навчальний досвід і розширювати функціональність цифрового освітнього середовища. На прикладі Edpuzzle показано, що EdTech-інструмент може трансформувати пасивне сприйняття відеоматеріалів в активну навчальну взаємодію через вбудовані запитання, інструкції, зворотний зв'язок і можливість повторного опрацювання матеріалу (Neel et al., 2021).

Отже, EdTech-інструменти доцільно розглядати як педагогічно зорієнтовані цифрові рішення, ефективність яких визначається їхньою здатністю підтримувати комунікацію, активність, персоналізацію та результативність навчання в цифровому середовищі.

В українських дослідженнях EdTech-інструменти доцільно конкретизувати через поєднання технологічно-педагогічного та інституційного підходів. Р. Кухарчук і Д. Нагай (2024) визначають цифрові освітні технології як сукупність методів, засобів і прийомів використання електронних інструментів та програмного забезпечення для підвищення якості навчання й забезпечення доступу учасників освітнього процесу до інформації. Водночас автори наголошують на таких ознаках сучасних освітніх технологій, як інтерактивність, гнучкість і адаптивність,

рефлексійність та візуалізація, що підкреслює їхню спрямованість не лише на технічне забезпечення, а й на активізацію навчальної взаємодії.

М. Сапогов (2025) розширює це розуміння, трактуючи EdTech як складне переплетення технологій, педагогічних практик, економічних моделей та інституційних структур, що формують нову архітектуру університету. Такий підхід є важливим для дослідження EdTech-інструментів у цифровій екосистемі університету, оскільки дозволяє розглядати їх не лише як окремі цифрові сервіси, а як елементи цілісної інституційної системи, що впливає на освітній, науковий та управлінський напрями.

Роль EdTech-інструментів полягає в організації освітнього процесу (створення контенту, реалізація дистанційного і змішаного навчання, персоналізація), підтримці дослідницької діяльності (наукова комунікація, обробка та поширення результатів) і цифровізації управління (планування, моніторинг, прийняття рішень на основі даних). Їх використання сприяє підвищенню ефективності взаємодії, розвитку аналітичної культури та формуванню гнучкої й адаптивної цифрової екосистеми університету. Подальші дослідження доцільно спрямувати на вивчення EdTech-інструментів і особливостей їх впровадження в цифрову екосистему університету за окресленими напрямами.

Ключові слова: EdTech-інструменти, екосистема університету, освітні технології, цифрова трансформація.

Список використаних джерел

Гужва, В. М. (2025). Цифрова екосистема університетів: моделі, підходи та інструменти. *Таврійський науковий вісник. Серія: Економіка*, *24*, 50–58. https://doi.org/10.32782/2708-0366/2025.24.5

Кухарчук, Р. П., & Нагай, Д. А. (2024). Інноваційні цифрові освітні технології в професійній підготовці й діяльності вчителів інформатики. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*, *3*(56), 56–62. https://doi.org/10.31376/2410-0897-2024-3-56-56-62

Радкевич, О. П. (2023). *Інструменти EdTech для навчання та оцінювання: монографія*. Видавництво Людмила. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742956/

Сапогов, М. (2025). EdTech як інструмент трансформації освітнього середовища в умовах цифровізації вищої освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія, 83*, 14–21. https://doi.org/10.31652/2415-7872-2025-83-18-20

Тардаскіна, Т. М., & Рекліцька, А. О. (2023). Сучасний цифровий інструмент для закладів вищої освіти в умовах розвитку EdTech. *Економіка та суспільство, 55*, 336–346. https://doi.org/10.32782/2524-0072/2023-55-51

Neel, M. K., Duffy, C. M., & Mueller, R. (2021). Reflective practice: Digging into EdTech tools: The application of Edpuzzle in online higher education. *Journal of Scholarly Engagement, 4*(1). https://doi.org/10.9743/jse.2021.4.1.10

Weller, M. (2020). *25 years of ed tech*. Athabasca University Press. https://doi.org/10.15215/aupress/9781771993050.01

ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Віра БУТОВА, к.пед.н.
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка
м. Глухів, Україна
https://orcid.org/0000-0002-6497-7182

Олексій ПІДГОРНИЙ
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка
м. Глухів, Україна

Прагнення до рівності та соціальної згуртованості стало зростаючим політичним пріоритетом протягом останніх років як на рівні окремих держав, так і ЄС в цілому. Заохочення громадян, особливо молоді, до активної участі в суспільному та політичному житті розглядається як один з основних засобів вирішення цих проблем, отже, освіта була визначена як головний важіль у цьому відношенні.

Основні політичні документи, які формували європейську співпрацю в освіті протягом останніх десятиліть і які продовжують впливати на розвиток подій в ЄС визнають важливість сприяння активній громадянській позиції, і, як наслідок, це стало однією з головних цілей освітніх систем у всій Європі.

Громадянська освіта Європейського Союзу спрямована на розвиток «громадянських компетенцій» громадян ЄС, як це визначено Радою Європейського Союзу у Рекомендаціях 2018 р. щодо ключових компетенцій для навчання протягом усього життя. Вона зосереджена на розвитку «європейського виміру» в рамках громадянської освіти та є додатковим аспектом до національного громадянства та не замінює його (стаття 20 Договору про функціонування ЄС). Відповідно, громадянська освіта у Європейському Союзі покликана розширити можливості національних громадянств шляхом додавання виміру ЄС до освіти з національного громадянства (Council of Europe, 2010).

Значна увага до практичних навичок; орієнтований на результати навчання підхід; нові методи оцінювання, що підтримуються постійним розвитком знань та навичок вчителів, мають вирішальне значення для успішного впровадження ключових компетенцій в галузі громадянського виховання. Крім того, Європейська рамка також вимагає більших можливостей для учнів активно брати участь, наприклад, у шкільних заходах за участі роботодавців, молодіжних груп, у культурних заходах та з організаціями громадянського суспільства.

Невід'ємною частиною забезпечення громадянської освіти в країнах ЄС визначені такі сфери:

– цілі, підходи та організація навчальної програми;
– участь як учнів, так і батьків в управлінні школою;
– шкільна культура та участь учнів у житті суспільства;
– оцінювання учнів, оцінювання школи та результати роботи системи освіти;
– освіта, навчання та підтримка вчителів та керівників шкіл.

Громадянське виховання є частиною національних навчальних програм у всіх країнах і реалізується в шкільних навчальних програмах через три основні підходи: як самостійний предмет, як частина іншого предмета чи навчальної галузі або як міжпредметне навчання і виховання, однак часто використовується комбінація цих підходів. Двадцять країн чи регіонів інколи виділяють окремий обов'язковий предмет громадянської освіти ще на початковому рівні, але частіше на середньому рівні. Тривалість часу, протягом якого громадянська освіта викладається як окремий предмет, суттєво відрізняється між країнами: від 12 років у Франції до одного року в Болгарії та Туреччині (Eurydice, 2005).

Навчальні програми європейських країн добре відображають багатовимірну природу громадянства. Школи мають визначені цілі не тільки з точки зору теоретичних знань, які повинні отримати студенти, але й у плані навичок, якими потрібно оволодіти, ставлень та цінностей, які необхідно розвинути; активна участь студентів у житті школи та поза нею також широко заохочується. Загалом, навчальні програми громадянства охоплюють широкий або дуже широкий спектр тем, що стосуються фундаментальних принципів демократичних суспільств, сучасних суспільних проблем, таких як культурне розмаїття та сталий розвиток, а також Європейський та міжнародний виміри громадянства (Brander et al., 2020).

Учні вивчають різні аспекти громадянства не лише в рамках навчальних програм, але й через неформальне навчання. Тому громадянська освіта є ефективнішою, якщо вона підтримується шкільним середовищем, де учням надається можливість відчути цінності та принципи демократичного процесу в дії. Усі країни запровадили певну форму регулювання для сприяння участі учнів в управлінні школою, чи то у формі представників класів, учнівських рад чи учнівського представництва в органах управління школою. Чим вищий рівень освіти, тим частіше можна прослідкувати правила, що дозволяють учням брати участь в управлінні школами. Демократична культура та процеси в школах також зміцнюються за допомогою правил або рекомендацій щодо участі батьків в управлінні школою. Усі країни, крім Кіпру, Швеції та Туреччини, запровадили такі заходи як на початковому, так і на середньому рівнях освіти (Slavkova & Kurilić, 2023).

Громадянська компетентність може перетинатися з іншими ключовими компетентностями, такими як грамотність та багатомовність, цифрова компетентність, особистісна, соціальна компетентність, компетентність у підприємництві або компетентність у культурній свідомості та самовираженні. Навички критичного мислення, вирішення проблем, командної роботи або міжкультурні навички є вбудованими в систему ключових компетентностей. Усі ключові компетентності відповідають потребі інклюзивного та сталого зростання, соціальної згуртованості та подальшого розвитку демократичної культури. Хоча всі ключові компетентності вважаються однаково важливими, Рада Європейського Союзу просить держави-члени приділяти особливу увагу розвитку громадянських компетентностей з метою зміцнення усвідомлення спільних громадянських цінностей.

Громадянська освіта та виховання має на меті навчати людей бути активними, поінформованими та відповідальними громадянами. Оскільки Маастрихтський договір 1992 р. запровадив громадянство ЄС до договорів, видається природним розширити сферу поняття «громадянська освіта», включивши до неї освіту громадянства ЄС.

Слід зауважити, що ООН та Рада Європи не визначають громадянську освіту з посиланням на державу, а радше на «суспільство» чи «демократичне життя». При цьому, ці інституції враховують перспективу громадянина в суспільстві та його потребу в розширенні можливостей. Національну громадянську освіту необхідно доповнити виміром ЄС, щоб надати громадянам, які проживають в ЄС, можливість здійснювати свої права та брати участь у багаторівневій системі управління.

Освіта з питань громадянства ЄС є багатогранною. Цілі освіти з питань громадянства ЄС резонують з діями ЄС у різних сферах. Постійними темами громадянської освіти та виховання є активне громадянство, участь у житті громадянського суспільства та демократія; ідентичність; цінності (повага до основних прав, рівність, солідарність або соціальна справедливість); а також культурна спадщина, пам'ять та культурне різноманіття. Дії, що підтримують формальний або неформальний аспекти навчання, заходи з підвищення обізнаності, комунікаційні та інформаційні кампанії, – усі ці заходи сприяють розвитку аспектів широкої концепції освіти з питань громадянства ЄС (Zaleskienė, 2008).

Оскільки Україна знаходиться на шляху активного долучення до ЄС з усіма аспектами життя в його рамках, дослідження питання реалізації громадянської освіти та виховання є актуальними для нашого суспільства та освітньої сфери з тим щоб бути здатними розуміти цю сферу та застосовувати європейський досвід в українську освітню сферу.

Ключові слова: громадянське виховання, громадянська компетентність, громадянська освіта, Європейський Союз (ЄС), національний рівень громадянського виховання.

Список використаних джерел

Brander, P., De Witte, L., Ghanea, N., Gomes, R., Keen, E., Nikitina, A., & Pinkevičiūtė, J. (2020). *Compass: Manual for human rights education with young people* (2nd ed., updated). Council of Europe Publishing. https://www.coe.int/en/web/compass

Council of Europe. (2010). *Recommendation CM/Rec (2010)7 of the Committee of Ministers to Member States on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1621697

Eurydice. (2005). *Citizenship education at school in Europe*. Brussels: Eurydice.

Slavkova, L., & Kurilić, M. (2023). *Great expectations: Demands and realities of civic education in Europe*. THE CIVICS Innovation Hub. https://www.thecivics.eu

Zaleskienė, I. (2008). *Civic participation of young people at age 16–24*. http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/sb/Visuomeniskai_aktyvus_asm_2009_03_10.pdf

СТРАТЕГІЯ ДЕКОНСТРУКЦІЇ ІМПЕРСЬКИХ НАРАТИВІВ У СУЧАСНІЙ МОВНІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ

Тетяна ВИДАЙЧУК, к.філол.н., доц.
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0001-7290-0006

Попри більше ніж тридцять років суверенності сучасної держави Україна, її освітній простір ще й досі позначений імперськими наративами різного змісту. Навіть зі шкільних підручників з української мови, створених на основі модерних програм із застосуванням компетентнісного підходу, виринають смисли, що оприявнюють почуття меншовартості та зберіють постколоніальний синдром – дивитися на власне минуле очима метрополії. Ці конструкти виправдовували спочатку російську, а потім радянську експансію, асиміляцію та заперечували право українців на власну історію. Нині, у часи боротьби українців за державність, власні території, особливо гостро постає потреба відновлення мовної картини світу без нав'язаних ззовні викривлень.

Одним із найбільш укорінених вважаємо міф про «націю нізвідки», «націю без історії», «народ без мови». Питання історії живої української мови, становлення і розвитку писемності, історії літературної мови у староукраїнську добу залишаються поза належною увагою авторів підручників з української мови. Ми вже звертали увагу освітянської спільноти на цю проблему у таких публікаціях «Формування історичної пам'яті в учнів старших класів засобами підручників з української мови» (Видайчук, 2017), «Аспекти історії української мови як засіб формування національної ідентичності та історичної пам'яті» (Видайчук, 2022) та ін. Українська дидактика потребує вичерпної теорії, методики та практики

щодо опрацювання такого матеріалу в шкільному освітньому процесі. Інакше міф подоланим не буде.

Викривленим під впливом радянської мовної політики є, на нашу думку, й пропоноване учням уявлення про діалектну мову. Діалектні слова ще за радянських часів вважались помилковими, а діалект – помилковим мовленням, а не територіальним варіантом української мови. У такій ситуації автори підручників і вчителі перетворювались на агентів масового окультурення. Зрозуміло, що в цій ситуації табуювалися просторозмовні слова і жаргонізми. Це поступово формувало міф про літературну мову як недосяжний еталон, як про іконічний образ, а не систему одиниць, якими можна й потрібно спілкуватися в усіх комунікативних ситуаціях в усіх сферах життя і діяльності. Що, своєю чергою, призвело до травми меншовартості – «я не буду говорити українською, бо роблю це з помилками». Байдуже, що при цьому користувалися російською з помилками. Важливим був результат: не буду говорити українською. З огляду на це українській лінгводидактиці варто приділяти належну увагу усім варіантам мови – літературній, територіальним і соціальним діалектам, а також усним і писемним форматам спілкування (Маленко, 2024).

Імперські наративи поширювалися і примножувалися не лише через наукові псевдотеорії на кшталт «східнослов'янської мовної єдності» чи «колиски трьох братніх народів», а й через викривлене слововживання. Порівняйте *русифікація* і *зросійщення*, *русизми* і *росіянізми*. Одні лексеми походять від етноніма *Русь*, а інші – від назви імперії *росія*. (Тараненко, 2019, с. 26). *Русифікація* і *русизм* викликають хибну асоціацію зі словом *Русь* чи то в значенні назви давньої слов'янської держави, чи то як давньої назви України. А *русизми* і *русифікація* не мають стосунку ні до одного, ні до іншого. На зв'язок з *російською мовою* і *росією* вказують терміни *зросійщення*, *росіянізація, росіянізм*. Іншим прикладом подібного викривленого слововживання може бути приклад колокації лексем у законодавчому терміні *Акт проголошення державної незалежності України / Акт відновлення незалежності України* стосовно події 24 серпня 1991 року.

Мовна освіта має розкривати стратегії мовної маніпуляції, які використовуються для створення ідеологічних наративів. У лінгвостилістиці та медіалінгвістиці доведено, що типовими засобами маніпуляції свідомістю через застосування мовних одиниць є вживання епітетів і метафор. Тож окрім стилістичних функцій цих одиниць як тропів художнього стилю, варто звертати увагу при їх вивченні й на функціонування в інших стилях літературної мови. Наприклад, задля розвитку критичного мислення та водночас формування фактажу про типологічні особливості української мови варто розглянути такі метафоричні утворення *калинова мова, солов'їна мова, милозвучна мова,*

материнська мова, мовний кордон, мова – щит тощо. Та дати їм об'єктивну оцінку.

Вважаємо, що лінгвокраїнознавчий підхід у викладанні української мови (саме як рідної мови) може стати вдалою стратегією подолання імперських наративів. Так мова розглядатиметься не лише як засіб комунікації, а як маркер ідентичності та «мовний кордон» суверенітету. Але має йтися не про просту популяризацію та пояснення стилістичних чи соціолінгвістичних особливостей застарілих або витіснених слів (наприклад, *світлина, летовище, крамниця*) замість запозичених з російської або англійської відповідників, а про формування виваженого усвідомленого ставлення до мовних одиниць (Данилевська, 2025).

У старшій школі видається продуктивним застосування принципів проєктного навчання. До прикладу, здобувачі освіти у країнах Європи створюють свій «мовний паспорт», укладають своє «мовне портфоліо» – це інструмент для збирання, систематизації та оцінювання досягнень учня у вивченні рідної мови. Такі документи-проєкти демонструють і фіксують індивідуальний прогрес дитини, її творчі здібності та вміння застосовувати мову на практиці. Основна мета такого портфоліо – навчити школяра бачити свій ріст, аналізувати помилки та самостійно покращувати мовну культуру. Також можна залучати учнів до дослідження «мовного обличчя» міст, що допомагає бачити особливості побутування української мови у реальному публічному просторі (вивіски, реклама чи топоніми) – тобто не у книжці чи підручнику, а в «реальному житті».

У Державному стандарті базової середньої освіти ключовими компетентностями визначені такі: вільне володіння державною мовою – базова здатність розуміти мову як національний код, вільно користуватися лексичним та фразеологічним багатством, розуміти приховані змісти, стилістичні конструкцій, вільно будувати висловлення; громадянська, соціальна і культурна компетентності – здатність усвідомлювати свою національну ідентичність, розуміти історичний та культурний контексти своєї нації, розуміти творчість як форму самовираження. Формування таких компетентностей не можливе лише на уроках української мови. Зазначені вміння інтегруються під час вивчення української мови, української літератури, історії України, інших дисциплін суспільно-гуманітарного циклу. Тож для вибудови цілісного українськоцентричного світорозуміння потрібна ще й міждисциплінарна узгодженість.

Ключові слова: імперські наративи, мовна освіта, лінгводидактика, лінгвокраїнознавство, українська мова.

Список використаних джерел

Видайчук, Т. Л. (2017). Формування історичної пам'яті в учнів старших класів засобами підручників з української мови. *Проблеми сучасного підручника, 19*, 47–56.

Видайчук, Т. Л. (2022). Аспекти історії української мови як засіб формування національної ідентичності та історичної пам'яті. *Український педагогічний журнал, 2*, 48–63. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-48-63

Данилевська, О. М. (2025). Деколонізація змісту шкільної освіти в Україні: Соціолінгвістичний аспект. *Українська мова, 2*(94), 3–25.

Маленко, О. О. (Ред.). (2024). *Сучасна українська лінгводидактика: Теорія і практика навчання мови в закладах освіти* (колективна монографія). ХНПУ імені Г. С. Сковороди.

Тараненко, О. О. (2019). Нові тенденції в поширенні елементів російської мови в корпусі й текстах української літературної мови. *Мовознавство, 2*, 3–32.

РЕФОРМА ОСВІТИ В ПОЛЬЩІ: ВИКЛИКИ І ПЕРСПЕКТИВИ

Анатолій ВИХРУЩ, д.пед.н., проф.
Тернопільський національний медичний
університет імені І.Я. Горбачевського
м. Тернопіль, Україна
https://orcid.org/0000-0002-4177-4614

Сучасний етап розвитку педагогічної науки і практики характеризується новими викликами. По-перше, реальністю стала війна, яка буде впливати на всі аспекти життєдіяльності упродовж десятиліть. По-друге, значно збільшується динамічність процесів. Освітні системи, які завжди відзначалися стабільністю, змушені швидко реагувати на несподівані виклики. У цих умовах значно зростає роль компаративістики, яка покликана описувати явища міжнародного рівня, вивчати причини і наслідки, пропонувати прогностичні моделі. Важливо використовувати найновішу інформацію з різних джерел. Прикладом може слугувати перша енцикліка, яку оприлюднив Папа Римський Лев XIV у травні 2026 р. У документі схарактеризовано важливі для компаративістики ідеї: важливість цивілізаційного вибору; системний пошук правди; дотримання етичних засад (гідність особи, спільний добробут, солідарність і справедливість, відповідальність, доступність цифрових технологій); важливість інновацій (штучний інтелект, когнітивні науки, нанотехнології, робототехніка, біотехнології) характеристика інтегрального розвитку як процесу в якому виховання людини і народів поєднує всі прояви екзистенції та зберігає майбутнє для нових поколінь; доцільність інтегральної екології тощо (Stolica Apostolska, 2026). Не втрачає актуальності недостатньо вивчений досвід минулих років. Як приклад можна назвати системне трактування гри в романі нобелівського лауреата Германа Гессе (Вихрущ, 2024).

На нові виклики сучасності вдало реагують польські колеги. Нещодавно закінчилася реформа системи освіти (гімназії втратили свій статус), а з вересня 2026 р. розпочинаються нові системні зміни. Щоб

зрозуміти їх спрямованість доцільно схарактеризувати передумови. У той час як в пострадянських країнах критикувалася й знищувалася планова економіка польські дослідники використали її вдалі аспекти. У 2008 році, за прикладом інших країн (Швеція – 1999 р., Ізраїль – 2000 р., Тайвань – 2003 р. , окремі арабські країни – 2004 р.) групою експертів був опублікований «Рапорт про інтелектуальний капітал Польщі» (Bochniarz, 2008). Його суттю стало порівняння всіх аспектів життєдіяльності людини від народження до старості в різних країнах. Для Польщі було названо 30 проблемних питань, 13 з яких безпосередньо стосувалися освіти. Автори обґрунтували сім основних пріоритетів. На першому місці серед них було названо «пронатальну політику» і якість навчання. Зауважимо, що цей документ обумовив відповідне фінансування, системні зміни в гуманітарній політиці країни. У вересні 2025 р. було вибрано 58 пріоритетів, поділених на чотири основні групи: безпека Польщі та поляків, інноваційна та конкурентоздатна економіка, висока якість послуг, цифрове суспільство. Про масштаб змін свідчить один факт. Один із пріоритетів передбачав опіку над дітьми до трьох років. Рада Міністрів розглянула відповідний проєкт. На його реалізацію спрямують 6.5 мільярда злотих, 4 квітня відзначатимуть День опікуна малої дитини, визначена система професійної підготовки та підвищення кваліфікації вихователів.

Значні зміни в освіті розпочнуться у вересні 2026 р., що особливо актуально в контексті реформування освіти в Україні. Підкреслимо той факт, що нормативні документи були прийняті після активного обговорення в експертному середовищі, а також з вчителями, батьками, громадськістю. Пакет документів отримав красномовну назву «Компас на завтра» (Kompas jutra).

Закономірно, що автори реформи, перш за все, спробували вирішити питання моделі випускника дошкільних закладів, початкової та середньої школи. При цьому збережена послідовність і логіка. У центрі моделі дев’ять основних цінностей: свобода, відповідальність, спільнота, повага, правда, добро, краса, справедливість, солідарність. Окрім цього окреслені фундаментальні компетентності; спрямованість на особистісний розвиток; самодіяльність; важливість самореалізації; критичне мислення, творчість, вміння вирішувати проблеми; турбота про інших, турбота про себе. Чітко окреслені методологічні засади навчання й виховання, зміни у змісті, формах, методах навчальної діяльності.

Повчальним є досвід щодо використання мобільних телефонів у школах. На рівні Ради Міністрів заборонено їх використання в початкових школах (перші – восьмі класи). Для старшокласників заборона має рекомендаційний характер, відповідно до статутів закладів освіти. Водночас регламентовано використання електронних засобів при певних захворюваннях учнів, необхідності термінової комунікації з батьками тощо. Передбачені місця для безпечного зберігання електронних засобів

учнів під час занять, з гарантованим захистом доступу до приватної інформації. Зауважимо аргументацію заборони. За даними Міністерства освіти у 2026 р. 71% молодих людей визнали залежність від мобільних телефонів, 72% вчителів середніх шкіл зауважили зменшення рівня уважності учнів на заняттях. Під час проведення соціологічних досліджень (у Польщі це традиційна практика), 71% респондентів підтримав цю пропозицію, 25% висловили заперечення. Для аргументації широко використовувалися результати з інших країн. Повчальним є досвід «цифрової гігієни», пояснення учням засад безпечного використання Інтернету.

Зауважимо ще декілька особливостей польської системи освіти. Хоча заробітна плата польських учителів у п'ять разів перевищує матеріальні статки українських колег, країна відчуває певні проблеми з фахівцями окремих навчальних дисциплін. Попри те що, на думку авторів змін, саме вчитель є «серцем реформи» 73% вчителів польської мови, які працюють у четвертих класах початкової школи мають низький, або помірний рівень задоволення від професійної діяльності, відчутною стає проблема престижності професії серед молоді.

Потрібно підкреслити ефективну роботу працівників дослідницького інституту, який функціонує в системі Міністерства освіти.

Унікальність реформ обумовлює необхідність окремого монографічного дослідження, серії дисертацій українських авторів, науково-практичних конференцій.

Ключові слова: реформа освіти в Польщі, освітні цінності, інтелектуальний капітал, цифрова гігієна, пронатальна політика, роль вчителя в реформі.

Список використаних джерел

Вихрущ, А. В. (2024). Велика гра Германа Гессе. *Закарпатські філологічні студії, 35*(2), 316–322. https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2024.35.54

Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej. (2026). *Nowa jakość opieki nad dziećmi do lat 3. Rada Ministrów przyjęła projekt*. https://www.gov.pl/web/rodzina/nowe-standardy-opieki-nad-dziecmi-do-lat-3--rada-ministrow-przyjela-projekt

Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2026). *Rada Ministrów przyjęła projekt ustawy dotyczący korzystania z telefonów komórkowych w szkołach*. https://www.gov.pl/web/edukacja/rada-ministrow-przyjela-projekt-ustawy-dotyczacy-korzystania-z-telefonow-komorkowych-w-szkolach

Bochniarz, P. (Red.). (2008). *Raport o kapitale intelektualnym Polski*. Centrum Obsługi Kancelarii Prezesa Rady Ministrów.

Szymczak, A., & Strzemieczna, A. (Red.). (2025). *Profil absolwenta i absolwentki. Droga do zmian w edukacji: Wersja zaktualizowana i uzupełniona. Etap I: Przedszkola i szkoły podstawowe*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy. https://ibe.edu.pl/pl/biblioteka-ibe/ibe-pib/3656-profil-absolwenta-i-absolwentki-droga-do-zmian-w-edukacji-wersja-zaktualizowana-i-uzupelniona-etap-i-przedszkola-i-szkoly-podstawowe

Minister do spraw Nadzoru nad Wdrazaniem Polityki Rzadu. (2025). *Wykaz priorytetów polityki członków Rady Ministrów wg obszarów*. https://share.google/wvaYHbEaFswkMfQtI

Stolica Apostolska. (2026, May 15). *Encyklika Magnifica Humanitas Ojca Świętego Leona XIV «O trosce o osobie ludzką w dobie sztucznej inteligencji»*. Vatican. https://www.vatican.va/content/leo-xiv/pl/encyclicals/documents/20260515-magnifica-humanitas.html

ПРИКЛАД ДЛЯ НАСЛІДУВАННЯ ЯК НАЙЕФЕКТИВНІШИЙ ІНСТРУМЕНТ ВІДНОВНОГО ПІДХОДУ

Олена ВОЙТЕНКО
Лиманський ліцей №4 Лиманської МР Донецької області
м. Лиман, Україна

Війна.... Вона принесла в наше життя біль, страждання, небезпеку. Тому освітянам конче необхідно створювати безпечні умови, що сприятимуть емоційному добробуту всіх учасників/учасниць освітнього процесу. Особливу увагу треба надавати «заходам, спрямованим на запобігання проявам фізичного та психологічного насильства, а також дотримання прав і норм інформаційної та соціальної безпеки кожного/кожної учасника/учасниці освітнього процесу» (Міністерство освіти і науки України, 2018).

Для успішного виконання окреслених завдань педагоги мають, насамперед, самі дотримуватися відновлювального підходу до всіх учасників навчально-виховного процесу на умовах поваги, розуміння, турботи та відповідальності. Цей підхід є важливою складовою концепції Нової української школи, сприяючи розбудові безпечного та комфортного середовища для учнів і вчителів. Створення відновної культури – це перехід від простого «зменшення шкоди» до активного відновлення суспільних, екологічних та економічних систем. У наших, українських реаліях це означає інтеграцію психологічного, фізичного і культурного відновлення громад, збереження психологічного здоров'я, вирішення конфліктів через діалог, емпатію та відповідальність. У навчальних закладах – це спільний шлях усього колективу: спочатку кожен починає з себе, відтак усі разом опановують новий погляд на відносини і формують навички їхньої побудови. Такий підхід допоможе формуванню у здобувачів освіти навичок розв'язання конфліктів мирним шляхом, зниженню конфліктності, профілактиці правопорушень, дитячої злочинності, насильства та агресії.

Так. Підростаюче покоління треба вчити миротворенню. Але як можна вчити тому, чого сам не знаєш чи не вмієш? Тому справедливо зазначити, що педагоги мають опанувати такими вміннями, як дипломатичне врегулювання конфліктних ситуацій, запобігання повторним конфліктам,

підтримка взаємодії між колишніми супротивниками з позиції взаєморозуміння та взаємоповаги, формування толерантного ставлення, вирішення проблем на різних рівнях ненасильницьким мирним шляхом. Педагог має стати медіатором, тобто посередником, який однаково підтримує обидві сторони, що сперечаються, та допомагає їм знайти взаємоприйнятне рішення. Але неможливо, просто прокинувшись зранку, стати медіатором. Ці навички набуваються педагогом у процесі освіти (наприклад, під час підвищення кваліфікації), самоосвіти, самовдосконалення, вдумливого сприйняття та розуміння спочатку себе та своїх дій (так розвивається конфліктологічна компетентність). І вже потім він, як нейтральна третя особа, полегшує процес спілкування сторін, допомагає глибше зрозуміти їхні позиції та інтереси, шукає ефективні шляхи вирішення проблеми, надаючи можливість сторонам дійти згоди.

Вчитель, вихователь може застосовувати різні освітні психотехнології відновного підходу. Але найчастіше у закладах освіти під час конфліктів між здобувачами освіти проводиться так звана «Медіація», що складається з декількох етапів:

– отримання інформації про те, що сталося, з'ясування, чи можна запровадити відновлювальну практику, домовленість зі сторонами конфлікту про зустріч;

– індивідуальні зустрічі з окресленням проблеми, пошуком можливих шляхів виходу із ситуації за сценарієм кожного з учасників конфлікту;

– зустріч сторін, що з якоїсь причини почали конфліктувати. Саме зустріч «очі-в-очі» допомагає зрозуміти один одного та ухвалити домовленості, що згасять конфлікт. Але це нелегкий (можливо, тривалий) процес: бесіди-узгодження;

– обов'язкова подальша перевірка виконання домовленостей, а за потреби – і їх коригування.

Слід зазначити, що для того, щоб діти могли домовлятися, батьки змалечку мають вчити їх ввічливості, вмінню визнавати свої помилки та використовувати слова вибачення. У навчальних закладах така виховна робота продовжується і вдосконалюється. Крім того у здобувачів освіти відбувається самопізнання, формуються вміння вести діалог і виходити з конфліктних ситуацій без «втрат» за принципом «виграш–виграш». Діти вчаться відстоювати власні інтереси та приймати іншу людину, поважаючи її право на захист своїх інтересів.

І такій культурі взаємин вчить педагог, який сам дотримується норм спільної комунікації, педагог, який є толерантною людиною, що прагне допомогти дітям створювати світ, де панують повага, щастя, мир. У цьому йому на допомогу приходить Всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?», ініційована Оленою Зеленською, яка «має на меті допомогти українцям знайти джерело сили. Джерело внутрішнє, в собі, на рівні усвідомлення й визнання власного психічного стану та хоча б

приблизної оцінки ступеня його кризовості. Піклування про ментальне здоров'я має стати звичною відповідальністю кожного» (Міністерство внутрішніх справ України, 2022). Ця програма спрямована на психологічну підтримку українців під час війни. Її завдання – навчити кожного піклуватися про своє психічне здоров'я та впоратися зі стресом. А отже, вона допомагає розвитку безконфліктного спілкування.

Є й інші приклади програм підтримки дітей та дорослих щодо відновлення психічного та емоційного стану, бо саме від цього залежить як стан здоров'я, так і якість життя, куди входять і гармонійні стосунки.

Наприклад, «EID – польська фундація, створена у 1998 році, більш ніж 20 років працює за напрямком навчання та стажування за кордоном громадських активістів. Навчальні курси Академії EID мають на меті ділитись знаннями та можливими способами вирішення проблем... інструментами зеленої терапії, що допомагають працювати із ментальним здоров'ям» (Академія EID, 2025). Цю програму було запропоновано українцям у вигляді відеокурсу.

Або всім відома «Зелена терапія» – це ініціатива, яку розвиває Всеукраїнська екологічна ліга (ВЕЛ) для психологічного та емоційного відновлення українців через еколого-натуралістичні практики, природотерапію та висадження дерев. Вона особливо актуальна зараз, допомагаючи долати стрес і вигорання в умовах війни. Для дітей найкращий ефект має надання психологічної допомоги у поєднанні з участю в екскурсіях. Саме так вже понад більше десяти років оздоровлюються здобувачі освіти Донецької області, беручи участь у різних екскурсійних заходах за програмою «Екологічними стежками рідної України», створеною Донецькою ОВА (Донецька обласна державна адміністрація, 2024). Партнерами виступають Всеукраїнська екологічна ліга, Донецький обласний Департамент освіти, Донецький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, Інститут проблем виховання НАПН України. Виконавець програми Центр екологічної освіти та інформації. Ось така команда на сьогодні об'єднала майже 1000 освітян Донецької області (серед яких і авторка статті), що на волонтерських засадах супроводжували та нині супроводжують дітей (охоплено понад 10000 дітей). Екопросвіта її учасників проходить під час «живого» спілкування, на реальних прикладах, у нерозривній єдності з роботою щодо психологічної підтримки та покращення ментального здоров'я. Саме «реабілітація в Природі має великий потенціал для відновлення після травматизації, забезпечує активацію поведінки дитини, зниження тривоги, допомагає адаптуватися в нових умовах та повернутися до позитивного сприйняття життєвих обставин» (Пащенко, 2024, с. 456–467).

А ось ще одна нова ініціатива в Донецькій області. «У 2026 році розпочато Міжнародний проєкт (Сіверсько-Донецьке басейнове управління водних ресурсів, 2026) «Екологічна освіта для стійкого майбутнього: підтримка молоді та педагогів прифронтових громад», що

реалізується у партнерстві Сіверсько-Донецького басейнового управління водних ресурсів (м. Слов'янськ) та ГО «Сіверський Донець – відродження» за підтримки Academic Network Eastern Europe e.V. та Deutsche Postcode Lotterie» з Німеччини. Проєкт спрямований на формування екологічної свідомості та популяризацію серед дітей та молоді принципів сталого розвитку, одними з яких є міцне здоров'я та благополуччя. Бесіди, презентації та відеоролики про природу рідного краю, збереження довкілля, майбутні професії, розвиток пізнавальної активності людини, дослідницькі екопроєкти однолітків тощо з радістю та цікавістю сприймалися як учнями початкових класів, так і старшими здобувачами освіти (для кожної вікової категорії представлявся відповідний для сприйняття матеріал). Особливе враження справило на дітей спілкування з людьми, які внаслідок війни, попри всі труднощі через неодноразовий переїзд до іншого місця проживання, стверджували, що всім треба вибудовувати свою лінію життя, що базується на знаннях, які учнівська молодь обов'язково має отримати в школі, на любові до рідного краю, яку всі відчувають своїм серцем, на правильному та відповідальному ставленні до оточуючих, з якими зустрічаємося на життєвому шляху. І ці заклики підтверджувалися розповідями про ситуації з їхнього реального життя в наше важке сьогодення, де вони демонстрували бажану модель поведінки – емпатію, конструктивне вирішення конфліктів та відкритість до діалогу, навчаючи інших через власні дії.

Так, найкращими прикладами стають люди, які долають труднощі, вчаться на помилках і продовжують рости, розвиватися, спілкуватися та підтримувати інших. Прикладом для наслідування можуть бути вчителі, тренери, ментори, коучі, публічні особи, персонажі з книг чи фільмів. Проте найкращим прикладом для наслідування дітьми є поведінка батьків, які демонструють відповідальність, доброту, чесність та вміння долати труднощі. Важливо показувати повагу до інших, дбати про себе, вчитися на помилках та дотримуватися своїх зобов'язань, оскільки діти копіюють дії дорослих.

А дорослі завжди будуть поруч, тому що війна ніколи не зупинить нашого піклування про дітей, їхнє здоров'я та майбутнє.

Ключові слова: відновний підхід, діти, майбутнє, ментальне здоров'я, приклади для наслідування.

Список використаних джерел

Академія EID. (2025). *Онлайн курс «Зелена терапія»*. Facebook. https://www.facebook.com/share/p/18VTe3yskd/

Донецька обласна державна адміністрація. (2024). *Програма «Екологічними стежками рідної України» відкриває новий сезон*. https://dn.gov.ua/news/programa-dlya-ditej-donechchini-ekologichnimi-stezhkami-ridnoyi-ukrayini-vidkrivaye-novij-sezon

Міністерство внутрішніх справ України. (2022). *«Ти як?» У межах ініціативи Олени Зеленської українцям розкажуть про важливість піклування про ментальне*

здоров'я. https://mva.gov.ua/prescenter/category/86-novini/ti-yak-u-mezhah-iniciativi-oleni-zelenskoyi-ukrayincyam-rozkazhut-pro-vazhlivist-pikluvannya-pro-mentalne-zdorovya

Міністерство освіти і науки України. (2018). *Методичні рекомендації щодо запобігання та протидії насильству* (Лист № 1/11-5480 від 18 травня 2018 р.). https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v5480729-18#Text

Пащенко, О. В. (2024). Проєкт «Психологічна реабілітація в природі»: Умови воєнного стану та повоєнного відновлення в Україні. У *Збірник тез міжнародної науково-практичної конференції «Підтримка психологічного здоров'я особистості в умовах війни: міжнародний досвід та українські реалії»* (с. 456–467). https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743917/1/%D0%9F%D0%90%D1%89%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BEWELL-BEING-2024.pdf

Сіверсько-Донецьке басейнове управління водних ресурсів. (n.d.). *Міжнародний проєкт з екологічної освіти для молоді прифронтових громад*. https://sdbuvr.gov.ua/news/mizhnarodnyy-proyekt-z-ekolohichnoyi-osvity-dlya-molodi-pryfrontovykh-hromad

ІННОВАЦІЙНІ ПРАКТИКИ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОЇ МОБІЛЬНОСТІ УЧНІВ З УКРАЇНИ

Дар'я ВОРОНІНА-ПРИГОДІЙ
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0003-0545-1727

Сучасна система шкільної освіти в Україні функціонує в умовах високої динаміки соціальних, економічних і геополітичних змін, що суттєво трансформують освітні траєкторії учнів. Особливої актуальності набуває феномен освітньої мобільності, який охоплює внутрішнє переміщення в межах країни, вимушену міграцію за кордон, а також участь у дистанційних і змішаних формах навчання. Така мобільність має не лише просторовий, а й інституційний вимір, адже передбачає взаємодію різних освітніх систем, стандартів і культур навчання.

З 2022 року, значна частина дітей шкільного віку опинилася в умовах вимушеної міграції. Це створює комплексні виклики для освітньої системи: потребу в швидкій адаптації учнів до нових освітніх середовищ, забезпеченні безперервності навчання, наданні психологічної підтримки, а також визнанні та узгодженні освітніх результатів, здобутих у різних країнах. Додатково актуалізується проблема збереження національної ідентичності та мовно-культурного зв'язку з Україною (Локшина та ін., 2025).

У цих умовах інноваційні практики шкільної освіти стають ключовим інструментом забезпечення доступності, якості та інклюзивності навчання. Йдеться про впровадження цифрових освітніх платформ,

гнучких навчальних планів, індивідуальних освітніх траєкторій, а також моделей подвійного зарахування. Такі підходи сприяють ефективній інтеграції учнів у нові освітні системи, водночас забезпечуючи сталість їхнього зв'язку з українською освітою та підтримку академічної наступності.

Освітня мобільність у сучасних умовах розглядається як ключова характеристика функціонування шкільної освіти, особливо в контексті соціальних і геополітичних викликів, що постали перед Україною. Освітня мобільність – це здатність учня змінювати освітнє середовище без втрати доступу до навчання, включаючи географічні, організаційні та цифрові переміщення. Вона може бути внутрішньою (переміщення в межах України), зовнішньою (навчання за кордоном) та віртуальною (онлайн-навчання без фізичної зміни місця перебування).

У цьому контексті важливим є уточнення поняття «дитина-мігрант» (англ. migrant child) – це особа віком до 18 років, яка залишає місце свого постійного проживання незалежно від того, чи відбувається переміщення в межах країни або через міжнародний кордон, тимчасово чи постійно, з різних причин, не обов'язково пов'язаних із переслідуванням або збройним конфліктом (Lokshyna & Voronina-Pryhodii, 2025, p. 173).

Учні-мігранти, або діти-мігранти потребують адаптивних освітніх підходів, що враховують їхній психологічний стан, рівень попередньої підготовки та можливі мовні бар'єри. У цьому контексті інноваційні практики в освіті постають як сукупність педагогічних, організаційних і технологічних рішень, спрямованих на забезпечення гнучкості, інклюзивності та безперервності освітнього процесу.

Освітня мобільність учнів з України супроводжується комплексом системних викликів, що впливають на ефективність освітнього процесу та потребують цілеспрямованих управлінських і педагогічних рішень. Одним із ключових є порушення безперервності навчання, зумовлене частою зміною закладів освіти або освітніх систем. Різниця у навчальних програмах, підходах до оцінювання та змісті освіти ускладнює визнання попередніх результатів і формування узгодженої індивідуальної освітньої траєкторії.

Суттєвим бар'єром залишається мовний фактор, особливо в умовах навчання за кордоном. Недостатній рівень володіння мовою навчання обмежує академічну успішність учнів, знижує їхню участь у навчальній діяльності та ускладнює соціальну взаємодію з однолітками і вчителями. Поряд із цим важливого значення набуває проблема психологічної адаптації, оскільки зміна середовища, соціального оточення та життєвих обставин часто супроводжується емоційним напруженням і дезорієнтацією.

Окремим викликом є нерівний доступ до цифрової інфраструктури, що визначає можливості участі у дистанційному та змішаному навчанні. Відсутність належних технічних засобів або стабільного інтернет-

з'єднання поглиблює освітню нерівність. У сукупності ці фактори актуалізують потребу у впровадженні гнучких, інклюзивних та технологічно підтриманих освітніх рішень.

З огляду на окреслені виклики, пов'язані з освітньою мобільністю учнів, постає необхідність системного переосмислення підходів до організації освітнього процесу. Традиційні моделі шкільної освіти виявляються недостатньо гнучкими для забезпечення безперервності, інклюзивності та якості навчання в умовах постійних змін освітнього середовища. Це актуалізує потребу у впровадженні інноваційних рішень, здатних оперативно реагувати на різноманітні освітні потреби мобільних учнів.

Водночас інноваційні практики не є однорідними за своїм змістом і функціональним призначенням. Вони охоплюють широкий спектр педагогічних, організаційних і технологічних підходів, що забезпечують адаптацію освітнього процесу до нових умов. З метою їх систематизації доцільно виокремити кілька взаємопов'язаних напрямів, кожен із яких виконує специфічну роль у підтримці освітньої мобільності. Такий підхід дає змогу не лише структурувати наявний досвід, а й визначити перспективні вектори розвитку шкільної освіти в умовах динамічних трансформацій (Ліннік, 2023; Богачков & Уган, 2025).

У подальшому викладі пропонується класифікація інноваційних практик шкільної освіти, що відображає ключові напрями їх реалізації та педагогічний потенціал у забезпеченні ефективного навчання учнів з досвідом мобільності.

1. Цифрові та дистанційні технології навчання. Цифровізація освіти виступає базовою умовою підтримки навчання в ситуаціях просторової нестабільності. Сучасні платформи дистанційного навчання (Google Classroom, Moodle, Microsoft Teams) забезпечують не лише доступ до навчальних матеріалів, а й можливості синхронної та асинхронної взаємодії між учнями й учителями, моніторингу результатів і зворотного зв'язку. Важливою тенденцією є використання інтерактивного контенту (відеоуроків, тестів, симуляцій), що підвищує залученість учнів. Змішане навчання дає змогу комбінувати онлайн- та офлайн-активності, оптимізуючи навчальне навантаження та забезпечуючи гнучкість. Мобільне навчання, реалізоване через смартфони й планшети, створює умови для безперервного доступу до освіти навіть за обмежених ресурсів.

2. Віртуальна та міжнародна освітня мобільність. Розвиток міжнародних освітніх мереж сприяє інтеграції учнів у глобальний освітній простір. Онлайн-платформи співпраці, зокрема eTwinning, дають змогу реалізовувати спільні навчальні проєкти, обмінюватися досвідом і формувати міжкультурні компетентності. Віртуальні обміни сприяють взаємодіяти учням з однолітками з інших країн без фізичного переміщення, що особливо актуально в умовах обмеженої мобільності. Такі

практики сприяють розвитку мовних навичок, цифрової грамотності та глобального мислення.

3. Персоналізоване навчання. Індивідуалізація освітнього процесу стає відповіддю на різнорідність освітніх потреб учнів. Розроблення індивідуальних навчальних планів дає змогу враховувати попередній освітній досвід, рівень підготовки та темп засвоєння матеріалу. Адаптивні освітні системи автоматично регулюють складність завдань, надають рекомендації та відстежують прогрес, що сприяє більш ефективному навчанню. Такий підхід підвищує мотивацію учнів і забезпечує кращі освітні результати.

4. Інклюзивні та адаптаційні практики. Забезпечення психологічного комфорту та соціальної інтеграції є важливою складовою сучасної школи. Практики підтримки охоплюють діяльність шкільних психологів, реалізацію адаптаційних програм для новоприбулих учнів, а також упровадження моделей наставництва, зокрема рівневе навчання і систему «друга-наставника». Вони сприяють формуванню безпечного освітнього середовища, розвитку комунікативних навичок і зниженню рівня стресу. Інклюзивний підхід передбачає врахування індивідуальних особливостей кожного учня та створення умов для рівного доступу до освіти.

5. Проєктно-орієнтоване навчання. Проєктна діяльність орієнтована на практичне застосування знань і розвиток ключових компетентностей. Учні працюють у командах над вирішенням реальних проблем, що сприяє формуванню критичного мислення, навичок співпраці та самостійності. Особливу ефективність демонструють STEM та STEAM-проєкти, які інтегрують природничі науки, технології, інженерію, мистецтво та математику. Участь у міжнародних проєктах додатково розвиває міжкультурну комунікацію.

6. Гібридні освітні моделі. Гібридні моделі поєднують можливості очного та дистанційного навчання, забезпечуючи варіативність освітніх форматів. Вони дають змогу учням продовжувати навчання незалежно від місця перебування, підтримуючи зв’язок із національною освітньою системою. Такі підходи сприяють збереженню освітньої наступності та розширюють доступ до якісних освітніх ресурсів.

Практичні приклади реалізації інновацій у контексті міжнародної мобільності учнів з України демонструють поєднання цифрових, організаційних та міжінституційних рішень. Зокрема, поширеною є практика «подвійного навчання» (англ. double schooling), коли учні одночасно відвідують школи в країнах перебування та навчаються за українськими дистанційними програмами, формуючи транснаціональний освітній простір (Orobchuk et al., 2026, p. 2–4). На рівні ЄС реалізуються ініціативи підтримки доступу до освіти, включаючи онлайн-ресурси українською мовою, програми обміну та професійної співпраці в межах eTwinning, що сприяють інтеграції учнів і вчителів (European Commission, n.d.). У країнах Європи впроваджуються політики включення українських

дітей у національні освітні системи із збереженням зв'язку з українською освітою, що підтверджується високими показниками охоплення навчанням та розвитком змішаних моделей освіти (UNESCO, 2025). Такі практики засвідчують ефективність інновацій у забезпеченні безперервності навчання та адаптації учнів у міжнародному освітньому середовищі.

Інноваційні практики в освіті створюють умови для стійкості та адаптивності навчальних систем у динамічному середовищі. Вони сприяють індивідуалізації освітніх траєкторій, підтримують розвиток цифрової грамотності та самостійності учнів, а також активізують їхню навчальну залученість. Крім того, такі підходи посилюють міжкультурну взаємодію та формують здатність ефективно навчатися в різних освітніх контекстах.

Водночас упровадження інновацій супроводжується низкою обмежень і ризиків. Зокрема, зберігається нерівномірний доступ до технологій та якісних освітніх ресурсів, що впливає на результати навчання. Відчутною є потреба у підвищенні цифрової та методичної компетентності педагогів. Додатковими викликами виступають труднощі соціально-емоційної адаптації учнів і неузгодженість освітніх вимог різних країн, що ускладнює академічну мобільність і визнання результатів навчання.

Отже, освітня мобільність учнів з України є одним із визначальних викликів сучасної шкільної освіти, що актуалізує потребу в системному оновленні її змісту, форм і методів організації. Умови вимушених переміщень, навчання в різних освітніх системах та зростання ролі цифрових технологій зумовлюють необхідність переходу від традиційної моделі навчання до більш гнучкої та адаптивної. Аналіз сучасних підходів засвідчує, що найбільш результативними є інноваційні практики, пов'язані з цифровізацією освіти, персоналізацією навчання, розвитком інклюзивного середовища та розширенням міжнародної освітньої співпраці. Їх комплексне впровадження забезпечує не лише доступ до освіти незалежно від місця перебування учня, а й підтримує якість навчальних результатів та їх наступність у різних освітніх контекстах. Особливо важливим є створення умов для інтеграції дітей з досвідом міграції без втрати їхнього зв'язку з національною освітньою системою.

Перспективи розвитку шкільної освіти в Україні пов'язані з подальшою цифровою трансформацією, удосконаленням педагогічних практик та розширенням міжнародного партнерства. Важливим стратегічним завданням є формування гнучкої освітньої моделі, здатної швидко реагувати на зміни та забезпечувати рівний доступ до якісної освіти для всіх учнів, незалежно від їхнього життєвого досвіду та умов навчання. У цьому контексті інтеграція України в європейський освітній простір виступає ключовим напрямом подальшого розвитку.

Ключові слова: Європейський освітній простір, інтеграція, освітня мобільність, учні з України, шкільна освіта.

Список використаних джерел

Богачков, Ю., та Уган, П. (2025). Моделі змішаного навчання в контексті змішаних процесів. *Інформаційні технології та засоби навчання, 107*(3), 239–260. https://doi.org/10.33407/itlt.v107i3.5920

Ліннік, О. (2023). Змішане навчання як стратегія адаптації освітнього процесу в школі до війни. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка, 39*(1), 25–32. https://doi.org/10.28925/2311-2409.2023.394

Локшина, О. І., Сисоєва, С. О., Борисенко, І. В., Вороніна-Пригодій, Д. А., Глушко, О. З., Джурило, А. П., Кравченко, С. М., & Шпарик, О. М. (2025). *Інтеграційні процеси у галузі освіти в Європейському Союзі: стратегічні пріоритети, сутнісні характеристики та інноваційні практики: Аналітичні матеріали (препринт)* (О. І. Локшина, наук. ред.). Інститут педагогіки НАПН України. https://doi.org/10.32405/978-966-644-804-3-2025-257

European Commission. (n.d.). *Fleeing Ukraine: Support for education*. https://commission.europa.eu/topics/eu-solidarity-ukraine/eu-assistance-ukraine/information-people-fleeing-war-ukraine/fleeing-ukraine-support-education_en

Lokshyna, O., & Voronina-Pryhodii, D. (2025). European integration: classification and legal status of children from Ukraine in the EU in the context of migration and mobility. *Edukacja Zawodowa I Ustawiczna,* (10), 167–187. https://doi.org/10.71358/ezu.2615

Orobchuk, D., Skintey, L., & Panchenko, T. (2026). Ukrainian distance education in double schooling of displaced children: Transnational educational spaces and family agency. *European Educational Research Journal*, 1–34. https://doi.org/10.1177/14749041261424536

UNESCO. (2025, May 22). *New data insights reveal both progress and challenges for Ukrainian refugee students' education in Europe*. https://www.unesco.org/en/articles/new-data-insights-reveal-both-progress-and-challenges-ukrainian-refugee-students-education-europe

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ У ФРН

Ольга ГАЙДУК, к.пед.н.
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0002-2290-6669

У контексті становлення Європейського простору вищої освіти проблематика підготовки здобувачів ступеня доктора філософії набула міжнародного значення, привертаючи увагу національних та міжнародних кіл, зацікавлених у докторських програмах як важливому чиннику інноваційного розвитку Європи та окремих країн. З огляду на вищезазначене, особливий науковий та практичний інтерес

становлять здобутки вищої освіти ФРН, яка інтегрувалася в єдиний європейський простір вищої освіти та науки і відзначається активним впровадженням сучасних форм і моделей у підготовці докторів філософії.

Шляхи до здобуття докторського ступеня у ФРН вирізняються такою ж широкою палітрою, як і подальші кар'єрні перспективи, що розкриваються після його успішного завершення. Найпоширенішим і традиційним підходом зазвичай вважається *індивідуальна докторська програма*. У рамках такого формату здобувачі самостійно підбирають наукових керівників і переважно вільно обирають тематику своєї дисертаційної роботи. Дослідження проводяться незалежно. Умови для проходження індивідуальних докторських програм можуть істотно варіюватися залежно від конкретного контексту та академічної установи. Як правило, вони передбачають зайнятість здобувача на посаді наукового співробітника в університеті, позауніверситетській дослідницькій установі або технічному вищому навчальному закладі. Важливо розрізняти вакансії, що фінансуються з державного бюджету, від тих, що підтримуються в рамках дослідницьких проєктів із залученням зовнішнього фінансування. До того ж, існують індивідуальні докторантури, що здійснюються за рахунок стипендіальних програм. Втім, індивідуальне здобуття ступеня може відбуватися і без прямого зв'язку з науковою установою. Так звані «вільні докторантури» дозволяють працювати над дисертацією паралельно з професійною діяльністю у сфері досліджень та розробок поза академічним середовищем або навіть без жодного зв'язку з науковою роботою (de Vogel, 2020).

Поруч із різноманітними індивідуальними підходами до захисту дисертації, останніми роками дедалі помітнішими стають *структуровані програми підготовки PhD*. Такі структуровані програми організаційно та змістовно інтегровані в колективні дослідницькі проєкти, що об'єднують кількох аспірантів, де кожна індивідуальна дисертація розглядається як окремий, самостійний проєкт. Відмінною ознакою цієї форми здобуття наукового ступеня є офіційне членство в так званих «докторських колегіумах» (Graduiertenkollegs) або «докторських школах» (Graduate Schools), модель яких у багатьох аспектах наслідує англосаксонську систему PhD (de Vogel, 2020).

Структурні зміни у підготовці науковців на докторському рівні були ініційовані розширенням докторських колегіумів DFG у 90-х роках минулого століття. З настанням XXI століття докторантура, яка є третім освітньо-науковим рівнем після бакалаврату та магістратури і тісно пов'язана з дослідницькою роботою, була включена до реформ вищої освіти в межах Болонського процесу. У рамках цього процесу Болонська ініціатива активно сприяла поширенню структурованих докторських програм. Основна політична мета полягала в гармонізації умов навчання на докторському рівні в країнах-членах ЄС. Це мало на меті збільшити привабливість європейської наукової освіти та Європи загалом як

передового наукового осередку, заохотити міжнародну мобільність молодих науковців та, відповідно, зберегти високу конкурентоспроможність на світовій арені (European University Association, 2005).

Процедура присудження докторських ступенів у ФРН наразі регулюється широким комплексом правових актів, що визначають її структуру та механізми. Основними регуляторними документами є:

1) рамковий Закон про вищу освіту (HRG) (Hochschulrahmengesetz, 2019): встановлює загальні принципи підготовки PhD, надає університетам повноваження присуджувати ступені та визначає ключові вимоги до їх здобуття; 2) земельні закони про вищу освіту (LHG): через федеративний устрій ФРН кожна земля має власні закони, що деталізують критерії та порядок присудження докторських ступенів; 3) «Положення про здобуття наукового ступеня» (Promotionsordnung): кожен університет або факультет встановлює власні деталізовані правила та критерії для здобуття ступеня, розроблені відповідно до федеральних та земельних законів; 4) «Правила наукової доброчесності»: стандарти етичної наукової роботи для забезпечення якості та чесності дисертацій; 5) авторське право та правила цитування: законодавство про авторське право (UrhG) та коректне цитування є обов'язковими для забезпечення академічної доброчесності та оцінки дисертації.

Щодо процедури присвоєння вченого ступеня доктора філософії, то вона ґрунтується на відповідних правових положеннях та певній послідовності дій.

Наразі у ФРН правом на присвоєння наукових ступенів володіють більше 150 ЗВО, серед яких університети, музичні та художні заклади вищої освіти, а з 2018 року таке право набули ще чотири спеціалізовані ЗВО (Fachhochschule). Надання права на присудження наукових ступенів здійснюється цими установами, проте в межах ЗВО за процедури присудження наукових ступенів відповідають окремі факультети. Вони, у свою чергу, затверджують положення про докторантуру, в яких регулюються формальні деталі .

Докторантська робота обов'язково передбачає наукове керівництво. Його ключові функції – консультування з питань змісту та методології, а також забезпечення якості та своєчасного виконання дослідження. Крім того, керівник може сприяти залученню фінансування, підтримувати публікаційну активність та виступи. Регулярні зустрічі та обговорення допомагають контролювати прогрес та вирішувати поточні питання. Порядок призначення наукових керівників регламентований відповідними положеннями. Зазвичай, основне керівництво здійснюють досвідчені науковці (професори, доценти) з науковим ступенем чи габілітацією. Кількість керівників не є фіксованою. Окрім основного керівника, до супроводу можуть залучатися додаткові експерти та фахівці

з відповідної галузі, включаючи викладачів, пост-доків, співробітників проєктів, а також інших колег (Ruhl, K., 2007).

Захист дисертації – це не лише наукова праця, а й сувора формальна процедура. Процес здобуття наукового ступеня починається з подання заяви на докторантуру. Приймальна комісія, що складається з професорів, науковців та інколи студентів, перевіряє відповідність кандидата вимогам вступу. До заяви кандидати додають низку документів, перелік яких відрізняється залежно від закладу. Зазвичай вимагаються підтвердження про освіту (атестат, диплом), відомості про успішність (довідки, виписки оцінок), автобіографія та угода про наукове керівництво. Іноді також потрібні план дослідження, мовні сертифікати та інформація про попередні спроби здобуття ступеня. Багато закладів також передбачають обов'язкову реєстрацію докторанта (там само).

Вступ до докторантури вимагає дотримання певних умов. Основою є наявність вищої освіти. Право на вступ зазвичай дають німецькі магістерські та еквівалентні дипломи, а також державні іспити. Випускникам спеціалізованих ЗВО (Fachhochschule) часто потрібні додаткові умови: перевірка придатності, рекомендації керівників та/або додаткове навчання. Прискорені програми (Fast-Track) дозволяють розпочати докторантуру після бакалаврату (з паралельною магістратурою), що орієнтовано на обдарованих та іноземних студентів. Іноземні дипломи оцінюються індивідуально.

Тематика дослідження має відповідати здобутій вищій освіті. При зміні спеціальності або міждисциплінарних проектах допуск та вимоги визначаються дисертаційною комісією/керівниками, нерідко зі створенням спільних комісій. Нефахівці можуть вимагати додаткового навчання чи іспитів. Також враховуються оцінки (зазвичай «добре» чи «вище середнього»), хоча можливі винятки, що дає факультетам певну свободу рішень.

Офіційно робота над дисертацією та навчання розпочинаються після успішного вступу до докторантури. Проте дослідницька діяльність часто стартує раніше. Це пов'язано з тим, що допуск вимагає попередніх напрацювань для визначення теми та пошуку керівника. До того ж, щоб уникнути часового тиску та необхідності продовження терміну, деякі докторанти подають заяву на вступ, вже маючи певний прогрес. Водночас, трапляються випадки й пізнішого початку роботи, зокрема, коли це пов'язано з виконанням службових обов'язків наукового співробітника.

Успішне завершення докторантури зазвичай вимагає написання дисертації та складання усного іспиту. Водночас, можуть існувати й інші вимоги, що залежать від навчального закладу, спеціалізації та особистих обставин докторанта. Дисертація часто оформлюється як монографія – ґрунтовна наукова праця на чітко визначену тему. Вона може бути теоретичною, історичною або базуватися на емпіричних дослідженнях. Самостійність роботи залежить від традицій галузі та підтримки

керівника. Важливо, щоб дисертація відповідала науковим стандартам, містила аналіз матеріалів та посилання на джерела. Її обсяг сильно варіюється, наприклад, у гуманітарних науках вона може сягати сотень сторінок. Натепер альтернативою монографії стає кумулятивна дисертація – збірка кількох взаємопов'язаних статей, переважно опублікованих у рецензованих журналах. Ці статті інтегруються в загальну структуру, що об'єднує результати в єдиний контекст. Правила щодо кількості статей, публікацій та співавторства визначаються нормативними актами або узгоджуються з науковим керівником. Переваги кумулятивного підходу: додатковий контроль якості через рецензування, набуття досвіду публікацій та ширше поширення результатів. Недоліки: складнощі з прогнозуванням термінів через тривалість публікацій та визначення індивідуального внеску в спільні статті. Наразі цей формат доступний не в усіх ЗВО та не на всіх спеціальностях, тому кумулятивні дисертації (близько 20%) все ще є відносно нечастими (Ruhl, 2007).

По завершенні дисертаційного дослідження та освітньої програми, здобувач подає заяву на відкриття процедури захисту. Окрім самої дисертації, подається пакет супровідних документів, що підтверджують оригінальність роботи, належне цитування джерел, відсутність попередніх захистів, а також інші необхідні довідки та підтвердження. Після схвалення заявки докторською комісією процес захисту вважається розпочатим. Комісія призначає рецензентів для оцінки роботи, серед яких зазвичай є наукові керівники. За результатами письмової експертизи та рішення дисертаційної ради, здобувачі інформуються про допуск (або відхилення) роботи та запрошуються на усний захист. Перед цим дисертація та відгуки оприлюднюються для ознайомлення. Для проведення захисту формується екзаменаційна комісія, до складу якої входять голова, рецензенти та інші, залучені фахівці (там само).

Оцінювання докторської дисертації та усного іспиту відбувається окремо, формуючи загальну оцінку захисту. Рецензенти подають письмові відгуки з пропозицією щодо прийняття/відхилення дисертації та рекомендованим балом, на основі якого визначається її оцінка. Усний іспит оцінюється екзаменаційною комісією одразу після захисту, після чого затверджується фінальний бал.

У ФРН оцінювання дисертацій відбувається за певною схемою, яка може дещо відрізнятися між ЗВО та факультетами. Використовується латинська шкала (summa cum laude, magna cum laude, cum laude, satis bene, rite), тоді як нескладені дисертації позначаються non suficit або non rite. Однак ця система оцінювання дедалі частіше критикується через інфляцію оцінок, значні розбіжності між галузями знань та різними університетами. Це обмежує інформативну цінність оцінок за захист дисертацій у ФРН. У відповідь на це деякі ЗВО переходять на англосаксонську модель оцінювання – «склав/не склав».

Результати усного іспиту та оцінка дисертації оголошуються докторантам одразу. Хоча успішне складання усного іспиту задовольняє основні вимоги, процедура захисту завершується після публікації дисертації (Hartmer, M., 2017). Її оприлюднення може відбуватися різними засобами (наприклад, через університетські ресурси чи видавництва, у друкованому чи електронному вигляді). Остаточне оформлення докторської роботи відбувається після вручення відповідного диплома. Лише після цього дозволяється використовувати докторське звання.

Точну середню тривалість докторантури у ФРН визначити складно. Це зумовлено відсутністю обов'язкової реєстрації на початку навчання та систематичного обліку докторантів університетами, що унеможливлює створення достовірної інформаційної бази. Також, через нечіткість визначення початку та кінця докторської програми, її тривалість може тлумачитися по-різному. Однак, наявні дослідження вказують на середній термін 3,5–4,5 роки. Загалом, час навчання до завершення програми залежить від вступних вимог, необхідних іспитів та процедури оцінювання докторської роботи. Оскільки ці аспекти регулюються різними правилами, зміст і форма докторської програми можуть значно варіюватися (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs, 2017).

Підсумовуючи, зазначимо, що у ФРН ступінь PhD є другим за значимістю після габілітації. Вимоги до вступу до докторантури, її проходження та оцінювання дисертації регулюються на рівні земель, вишів або факультетів, що зумовлює їхню відмінність залежно від наукової галузі. Окрім офіційних норм, існують також неформальні практики.

Передовий досвід Федеративної Республіки Німеччина у сфері організації докторської підготовки здатен слугувати вагомим орієнтиром для подальшої модернізації національної системи підготовки здобувачів наукового ступеня доктора філософії в Україні. Такий підхід сприятиме уніфікації її нормативно-правової бази відповідно до європейських стандартів та принципів, що, у свою чергу, зумовить інтенсифікацію інтеграційних процесів вітчизняної вищої освіти та наукової сфери до Європейського простору вищої освіти.

Ключові слова: підготовка, доктор філософії, вища освіта, ФРН.

Список використаних джерел

de Vogel, S. (2020). Wege zur Promotion. In M. Jungbauer-Gans & S. Gottburgsen (Hrsg.), *Individuelle und strukturierte Formen der Promotion* (p. 35–54). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29508-0_3

European University Association. (2005). *Bologna seminar on doctoral programmes for the European Knowledge Society: Salzburg, 3–5 February 2005*. European University Association. http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Salzburg_Report_final.1129817011146.pdf

Hartmer, M. (2017). Das Recht des wissenschaftlichen Nachwuchses. In M. Hartmer & H. Detmer (Hrsg.), *Hochschulrecht: Ein Handbuch für die Praxis* (p. 241–299). C. F. Müller.

Hochschulrahmengesetz (HRG). (2019). *Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999, zuletzt geändert durch Gesetz vom 15. November 2019*. https://www.gesetze-im-internet.de/hrg/HRG.pdf

Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs. (2017). *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017: Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland. Bertelsmann*.

Ruhl, K. (2007). Promotionsordnungen: Formale Rahmenbedingungen der Promotionsphase. In A. Nünning & R. Sommer (Hrsg.), *Handbuch Promotion* (p. 61–77). J. B. Metzler.

СТРАТЕГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Оксана ГЛУШКО, к.пед.н.
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0003-0101-9910

У контексті євроінтеграційних прагнень Україна здійснює системну модернізацію національної освіти, спрямовану на її наближення до європейських стандартів якості, доступності та рівності. Одним із ключових векторів цього процесу є розбудова інклюзивного освітнього середовища як дієвого інструменту подолання нерівності й забезпечення прав кожної дитини на якісне навчання та повноцінну соціальну інтеграцію.

Водночас в умовах непрогнозованих випробувань актуальність цих перетворень набуває особливого значення. Повномасштабна війна спричинила глибоку травматизацію суспільства та зумовила появу нових, небачених раніше бар'єрів і викликів: стрімке зростання кількості дітей із досвідом важких психологічних травм, масове внутрішнє переміщення сімей, а також поглиблення цифрового розриву через руйнування освітньої мережі. За таких умов створення безбар'єрного та психологічно безпечного простору, заснованого на засадах дитиноцентризму, інклюзії та цифрової обізнаності, стає не просто вимогою європейського поступу, а життєво важливою стратегією збереження й відновлення людського потенціалу України.

Курс на інтеграцію вітчизняної школи до Європейського освітнього простору вимагає докорінного переходу від вузького розуміння інклюзії (як простого залучення дітей з особливими освітніми потребами до загальних класів) до широкого – розбудови гнучкого, адаптивного навчального середовища для всіх без винятку вразливих груп (UNESCO, 2021). Цей напрям визначено однією із Цілей сталого розвитку ООН та Стратегією європейського співробітництва в галузі освіти і навчання на період 2021–2030 років (Council of the European Union, 2021). Спираючись на ці засадничі міжнародні акти, у сучасних порівняльних дослідженнях

інклюзію обґрунтовують у трьох взаємопов'язаних вимірах: як невіддільне право людини, як підґрунтя соціального становлення особистості та як провідну мету управління освітою (Mainardi, 2023).

Схвалення у червні 2024 р. Національної стратегії розвитку інклюзивної освіти на 2024–2029 роки (Розпорядження КМУ № 527-р від 07 червня 2024 року) з операційним планом на 2024–2026 роки стало дієвою відповіддю на виклики, зафіксовані міжнародним дослідженням PISA (European Commission, 2024). Зокрема, цей документ спрямований на подолання освітніх втрат і розривів, спричинених війною, які найгостріше вплинули на учнів із соціально вразливих та малозабезпечених сімей. Водночас практична імплементація Стратегії потребує посилення міжвідомчої координації та подолання фрагментації освітніх практик на місцях задля забезпечення цілісної системи підтримки всіх вразливих груп учнів відповідно до міжнародних стандартів рівності (Міністерство освіти і науки України, 2024).

На сучасному етапі інклюзивна трансформація вітчизняної школи набуває ознак системної реформи, що глибоко інтегрується в зміст, методику та організацію освітнього процесу. Її актуальність зумовлена необхідністю подолання бар'єрів, стигматизації та соціального відчуження. Реалізація цього принципу передбачає широке впровадження індивідуальних освітніх траєкторій, диференційованого викладання та універсальних ресурсів підтримки. Такий підхід цілком узгоджується з європейськими цінностями недискримінації, сприяючи формуванню безбар'єрного, безпечного та емпатійного навчального простору для кожного (Глушко, 2025).

Для подолання розриву між задекларованими намірами та повсякденною практикою першочерговими стратегічними завданнями мають стати:

1. ***Перебудова професійної підготовки вчителів*:** перехід від суто теоретичного вивчення методик до формування всебічної готовності педагога працювати в різнорідному освітньому середовищі, а також акцентування на зміцненні психологічної стійкості педагогічних працівників в умовах тривалого напруження.
2. ***Посилення цифрової безбар'єрності*:** інтеграція допоміжних технологій та принципів Універсального дизайну в навчанні у процеси дистанційного та змішаного форматів як пряма відповідь на загрозу освітніх втрат.
3. ***Розбудова децентралізованих мереж інклюзивного супроводу*:** створення багаторівневої системи підтримки на рівні територіальних громад, що забезпечує гнучке реагування на потреби всіх категорій вразливих груп учнів через координацію ресурсних центрів, психологічних служб та експертних спільнот (Міністерство освіти і науки України, 2024; UNESCO, 2021).

Отже, системний розвиток інклюзивної освіти в Україні є ключовою складовою євроінтеграційних процесів. Узгодження з правовою базою ЄС є не сліпим запозиченням чужих зразків, а переосмисленням та систематизацією власного, унікального досвіду, набутого в умовах кризових викликів. Творення гнучкого, психологічно безпечного та вільного від бар'єрів освітнього простору вимагає комплексного підходу: від трансформації професійної підготовки педагогів і посилення цифрової безбар'єрності до розбудови ефективної децентралізованої мережі супроводу. Реалізація цих стратегічних орієнтирів є важливою умовою для зміцнення єдності і стійкості суспільства та надійним підґрунтям для успішного повоєнного відновлення України.

Ключові слова: вразливі групи, ЄС, Європейський освітній простір, інклюзивна освіта, інтеграція, Україна, шкільна освіта.

Список використаних джерел

Глушко, О. (2025). Інтеграція української інклюзивної освіти в європейський простір: інноваційні практики та стратегічні орієнтири розвитку. *Проблеми сучасного підручника*, (35), 166–183. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2025-35-166-183

Міністерство освіти і науки України. (2024). *Стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року. Освіта переможців*. https://mon.gov.ua/storage/app/media/Strateh.plan.diyalnosti.MON.do.2027.roku.pdf

Council of the European Union. (2021). Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021–2030) (2021/C 66/01). *Official Journal of the European Union*, *66*, 1–21. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226(01

European Commission. (2024). *Ukraine 2024 report: Commission staff working document* (SWD(2024) 699 final). https://enlargement.ec.europa.eu/ukraine-report-2024_en

Mainardi, M. (2023). Inclusive education: genesis and challenges of a great ethical and educational imperative! *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, *11*(1), 200–207. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-19

UNESCO. (2021). *Inclusion in education*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378427

РЕФОРМУВАННЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА НІМЕЧЧИНІ В УМОВАХ ГЛОБАЛЬНОЇ НЕСТАБІЛЬНОСТІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ТЕНДЕНЦІЙ

Марина ГОНЧАРУК, к.пед.н.
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0009-0006-6761-1254

Системи дошкільної освіти XXI століття функціонують у принципово нових координатах: класична логіка планового реформування поступається місцем управлінню в умовах хронічної непередбачуваності. Збройна агресія росії проти України з 2022 р., пандемічні розриви у навчальних траєкторіях, демографічні зміни та цифровий перехід утворили щільний вузол викликів, що вимагає переосмислення як цілей, так і інструментів дошкільної освіти. Федеративна Республіка Німеччина, яка в цей період послідовно реалізує масштабну реформу якості ранньої освіти – від Gute-KiTa-Gesetz до KiTa-Qualitätsgesetz і Третього закону – пропонує методологічно цінну паралель для аналізу.

Дослідженням розвитку систем дошкільної освіти у порівняльно-педагогічному вимірі займалися О. Локшина (2024), С. Сисоєва (2012), Т. Кристопчук (2012); проблему якості дошкільної освіти в контексті стресових умов досліджували С. Сисоєва, О. Рейпольська та ін. (2022); практику цифровізації закладів дошкільної освіти – М. Гончарук. Серед німецьких науковців: Y. Anders (2018), S. Faas (2017), W. Tietze, S. Viernickel; нормативно-аналітичне підґрунтя забезпечують звіти BMBFSFJ (2025) та BMFSFJ (2023). Попри значний масив напрацювань, системне порівняння реформаторських траєкторій обох країн крізь призму актуальних нормативних змін залишається не повністю дослідженою нішею.

Мета тез – на основі порівняльно-педагогічного аналізу виявити спільні та специфічні тенденції реформування дошкільної освіти в Україні та Федеративній Республіці Німеччина в умовах глобальної нестабільності та визначити практичні напрями адаптації конструктивного досвіду.

Аналіз реформаторських процесів у дошкільній освіті України та Німеччини дозволяє виокремити такі ключові тенденції: оновлення нормативно-правової бази, організація освітнього процесу в умовах збройної агресії, трансформація освітнього простору та розвиток сенсорного середовища, операціоналізація інклюзивного підходу, цифровізація освітнього процесу, запровадження раннього іноземномовного навчання, а також зміцнення партнерства із сім'ями як системного чинника якості дошкільної освіти. Розглянемо їх зміст.

Реформування нормативно-правової бази України. Ухвалення нової редакції Закону України «Про дошкільну освіту» (2024) позначило системний перехід від адміністративно-центричної до якісно-орієнтованої моделі управління галуззю. Закон закріпив диверсифікацію форм здобуття освіти (інституційна, індивідуальна, дуальна), запровадив внутрішню систему забезпечення якості та розширив автономію закладів дошкільної освіти. На виконання закону формується відповідна підзаконна нормативна база: наказ МОН від 04.03.2025 № 407 визначає вимоги до внутрішньої системи якості; актуалізується Базовий компонент дошкільної освіти як державний стандарт, що задає орієнтири для оновлення освітніх програм і методичного супроводу.

Освіта в умовах збройної агресії: практичні відповіді системи. Повномасштабне вторгнення росії 2022 р. сформувало в Україні унікальний педагогічний феномен – «освіту в укриттях». Заклади дошкільної освіти розробляють мобільні освітні кейси для продовження навчально-виховного процесу в захисних спорудах; педагоги опановують методики коротких структурованих занять в умовах просторових та часових обмежень. Паралельно розвивається дистанційна форма для переміщених дітей і сімей за кордоном – з використанням цифрових платформ і адаптованих онлайн-матеріалів. Дослідниця О. Рейпольська зі співавторами (2022) обґрунтовує теоретико-методичні засади забезпечення якості дошкільної освіти в умовах воєнного стану, зокрема акцентує на пріоритеті психологічної безпеки дитини як неодмінної умови будь-якої освітньої діяльності. Практичним результатом стало напрацювання рекомендацій щодо організації освітнього простору в захисних умовах, які наразі апробуються в закладах дошкільної освіти різних регіонів.

Трансформація освітнього простору і сенсорна підтримка. Поширення сенсорних кімнат у закладах дошкільної освіти України є реакцією одночасно на два виклики: зростаючу кількість дітей з особливими освітніми потребами та гостру необхідність психоемоційної реабілітації дошкільників, що пережили травматичний досвід. Обладнання сенсорно-насиченого середовища (тактильні панелі, кінетичні матеріали, кольорова терапія) відповідає принципу сенсорної інтеграції, обґрунтованому в українській педагогіці Т. Поніманською, і корелює з концепцією «Освітнє середовище як третій вчитель» («Environment as the Third Teacher»), що лежить в основі проєктування середовища у провідних дошкільних закладах Німеччини. За даними Моніторингового звіту BMBFSFJ (2025), у Федеративній Республіці Німеччина вдосконалення просторового середовища (напрям 5 KiQuTG) фінансується окремо в рамках земельних планів дій. Практична рекомендація: систематичне включення вимог до просторового середовища до критеріїв інституційного аудиту закладів дошкільної освіти підвищило б стимули для його оновлення.

Інклюзія: від декларування до операціоналізації. Обидві країни демонструють спільний вектор, однак відмінні стартові позиції та інструментарій. Україна здійснює системний перехід: Постанова КМУ, запровадження інклюзивно-ресурсних центрів, асистентів педагога. Водночас збройна агресія росії спричинила якісно нову категорію потреб – психологічна травма воєнного часу, що вимагає впровадження травма-інформованих педагогічних практик на системному рівні. У Німеччині KiTa-Qualitätsgesetz (BMFSFJ, 2023) виокремлює подолання змістових викликів, включно з інклюзією та участю (напрям 10), у самостійний фінансований напрям, а дослідження Y. Anders (2018) забезпечують доказову базу для вдосконалення практик. Практична імплікація для

України: розроблення чіткого реєстру травма-інформованих методик для педагогів закладів дошкільної освіти стане наступним кроком операціоналізації інклюзивного підходу.

Цифровізація: від адаптації до трансформації. Постанова КМУ «Про розвиток цифрової освіти у закладах дошкільної освіти» (2023) та ініціативи Міністерства цифрової трансформації формують системну рамку цифровізації українських закладів дошкільної освіти: від оснащення до підвищення цифрової компетентності педагогів. В умовах воєнного часу цифрові платформи стали засобом освітньої безперервності. У Федеративній Республіці Німеччина моніторинговий звіт BMBFSFJ (2025) фіксує інтеграцію медіакомпетентності (напрям 7) як обов'язковий компонент мовно-освітніх програм, що відображає збалансований підхід: цифрові інструменти є засобом – а не метою – розвитку дитини. Спільним вектором обох систем є переорієнтація з питання «які технології?» на питання «яка педагогічна якість їх застосування?».

Мовна освіта і раннє навчання англійської мови. Запровадження елементів іноземномовного навчання в українських закладах дошкільної освіти відповідає двом чинникам: євроінтеграційному курсу держави та практичним потребам сімей, що опинились у вимушеній міграції. Сучасна нейропедагогіка підтверджує, що дошкільний вік є сензитивним для опанування другої мови через природне занурення та ігрову діяльність. У Федеративній Республіці Німеччина Моніторинговий звіт BMBFSFJ (2025) засвідчує, що мовна освіта (напрям 7) набула статусу обов'язкового для всіх земель: акцент робиться на багатомовності, підтримці дітей-мігрантів і систематичних концепціях мовного розвитку. Для України цей досвід є практично значущим: стандартизація методик іноземномовного занурення в дошкільному середовищі могла б стати компонентом оновленого Базового компонента.

Партнерство з родинами як системний чинник якості. Закон України «Про дошкільну освіту» (2024) закріплює участь батьків в управлінні закладами і розвиток різних форм взаємодії – від цифрових платформ до консультативних рад. У Німеччині T. Betz (2015) дослідила феномен «освітнього партнерства» (Bildungs- und Erziehungspartnerschaft), а дані BMBFSFJ (2025) свідчать: залучення батьків до оцінювання якості закладу стало обов'язковою вимогою при укладанні земельних планів дій. W. Tietze у новому виданні KES-R доводить, що якість взаємодії педагога-батьків є самостійним виміром якості закладів дошкільної освіти, що підлягає вимірюванню. Практично: для України впровадження KES-R або подібних інструментів зовнішнього оцінювання якості взаємодії з родинами могло б стати елементом нової системи інституційного аудиту.

Отже, зіставлення реформаторських тенденцій дозволяє виокремити три рівні аналізу. На рівні спільних векторів: обидві системи рухаються від адміністративного контролю до якісно-орієнтованого управління, від сегрегованих підходів до інклюзії, від інформування батьків до реального

партнерства. На рівні специфічних відповідей: Україна виробляє унікальний досвід організації освіти в умовах збройного конфлікту, що не має прямих аналогів у мирній Європі та потребує концептуального оформлення як окремого напряму педагогічної науки. На рівні практичних імплікацій: моніторинговий механізм Федеративній Республіці Німеччина (BMBFSFJ, 2025) – щорічна публічна звітність щодо реалізації законодавства – є зразком доказового управління якістю, впровадження аналогічного механізму в Україні відповідно до Закону 2024 р. стало б логічним кроком реформи. Системні зміни в обох країнах підтверджують: сталий розвиток дошкільної освіти в умовах нестабільності забезпечується не реагуванням на кризу, а вбудованою здатністю системи до адаптації, що ґрунтується на доказах, нормативній гнучкості та розвиненому партнерстві.

Ключові слова: глобальна нестабільність, Закон України «Про дошкільну освіту», дошкільна освіта, інклюзія, освітнє середовище, порівняльна педагогіка, реформування дошкільної освіти, Україна, Федеративна Республіка Німеччина, цифровізація освіти, KiTa-Qualitätsgesetz.

Список використаних джерел

Верховна Рада України. (2024). Про дошкільну освіту: Закон України від 6 червня 2024 р. № 3788-IX. *Відомості Верховної Ради України, 42*, ст. 258.

Локшина, О. І. (2024). Політика Європейського Союзу у галузі освіти і навчання: цілі, пріоритети, ініціативи. *Український педагогічний журнал*, (4), 5–17. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-5-17

Сисоєва, С. О., & Кристопчук, Т. Є. (2012). *Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика: навчальний посібник*. Овід. https://lib.iitta.gov.ua/711951/

Сисоєва, С. О., & Рейпольська, О. Д. (2022). Освіта в кризових умовах: оцінювання якості. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, *4*(2), 1–10. https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4223

Anders, Y. (2018). Professionalität und Professionalisierung in der frühkindlichen Bildung. *Zeitschrift für Grundschulforschung, 11*(2), 183–197.

Betz, T. (2015). *Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft*. Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ). (2025). *Monitoringbericht zum KiQuTG 2025*. https://www.bmbfsfj.bund.de

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). (2023). *Zweiter Bericht der Bundesregierung zur Evaluation des KiQuTG*. https://www.bmfsfj.de

Faas, S. (2017). Preschool education in Germany: Institutions, framework conditions, and developmental perspectives. *European Journal of Educational Research, 6*(1), 89–97.

Lokshyna, O. (2017). *Tendentsii rozvytku zmistu shkilnoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu [Trends in the development of school education content in EU countries]*. Pedahohichna dumka.

ВЗАЄМОДІЯ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З БАТЬКАМИ ЯК СКЛАДОВА БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ:ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ОСВІТНІХ ПРАКТИК

Юлія ГОПКАЛО
Український науково-методичний центр
практичної психології і соціальної роботи НАПН України
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0003-4642-6579

Проблема забезпечення безпечного освітнього простору набуває дедалі більшої актуальності в контексті глобальних суспільних трансформацій, зростання рівня тривожності серед учнівської молоді та переосмислення ролі школи як інституту соціальної підтримки. Принципово важливою складовою такого простору є конструктивна взаємодія педагогів із батьками, оскільки саме вона формує узгоджене виховне середовище, в якому дитина відчуває захищеність, розуміння та підтримку. Порівняльний аналіз європейських практик дає змогу виявити ефективні моделі такої взаємодії та окреслити орієнтири для вдосконалення вітчизняної педагогічної практики.

Метою дослідження є компаративний аналіз провідних практик взаємодії педагогів закладів загальної середньої освіти з батьками у країнах ЄС крізь призму концепції безпечного освітнього простору та визначення перспектив їх адаптації в українських ЗЗСО.

У сучасному педагогічному дискурсі поняття безпечного освітнього простору трактується як комплексне середовище, в якому кожен учасник освітнього процесу – учень, учитель, батько – відчуває себе захищеним, цінованим і вільним від будь-якої форми дискримінації чи насильства. Саме в цьому дусі eTwinning у рамках щорічної теми «Well-being at school» наголосив: *«Школи мають бути безпечним середовищем, де кожен – учні, вчителі, батьки та педагоги – відчуває себе бажаним, цінованим і може вільно бути собою»* (European School Education Platform, 2024). Відповідно, безпека освітнього простору є спільною відповідальністю, яка не може бути забезпечена зусиллями лише педагогічного колективу без активного залучення родин.

Теоретичним підґрунтям аналізу слугує модель психологічно безпечного партнерства педагогів і батьків, запропонована Пелегом та Леві (Peleg & Levy, 2023). Автори обґрунтовують необхідність культивування психологічної безпеки на трьох рівнях: (1) *інтраперсональному* – усвідомлення педагогом власних установок щодо взаємодії з батьками; (2) *інтерперсональному* – побудова довірливих діадичних відносин «вчитель – батько»; (3) *інституційно-організаційному* – формування шкільної культури, що системно підтримує партнерство з

родинами. Ця тривимірна модель є цінним аналітичним інструментом для порівняльного вивчення національних практик.

Паралельно широкого поширення в Європі набула шестирівнева модель залучення батьків Дж. Епштейн (Epstein's Framework of Six Types of Involvement), яка охоплює: батьківство, комунікацію, волонтерство, навчання вдома, прийняття рішень та співпрацю з громадою. Дослідження підтвердили, що школи, які інституціоналізують всі шість типів залучення в операційних процесах, демонструють більш стійке партнерство з родинами та кращий академічний й емоційний розвиток учнів (Epstein, 2018).

На рівні Євросоюзу взаємодія школи з родиною закріплена як ключовий елемент стратегії добробуту. У 2024 р. Єврокомісія оприлюднила *«Настанови з добробуту та психічного здоров'я у школі»* для освітніх політиків, керівників шкіл та вчителів. Документ підкреслює: залучення батьків є одним із найефективніших способів формування академічного прогресу, емоційного благополуччя та загального розвитку дітей. Водночас пропонована Єврокомісією цілісна шкільна модель добробуту базується на дев'яти взаємопов'язаних стовпах, серед яких *залучення родини* посідає самостійне місце поряд із шкільним середовищем, навчальними програмами та голосом учнів (European Commission, 2024).

Порівняльний аналіз законодавчих рамок у Германії, Нідерландах, Швейцарії, Ізраїлі та Італії (Paseka et al., 2025) засвідчив, що попри суттєві відмінності у правових підходах, усі п'ять систем поділяють спільне переконання: ефективне партнерство між школою і батьками є необхідною умовою подолання освітньої нерівності та зміцнення добробуту учнів. Зокрема, нідерландська система є показовою: закон зобов'язує кожну школу формулювати чітке бачення співпраці з батьками, а *Закон про участь у школах* надає батькам право обговорювати шкільну політику в Раді участі. Школи офіційно очікують від батьків: інформування про важливі зміни в житті дитини, забезпечення стимулюючого навчального середовища вдома та конструктивної співпраці.

Порівняльний аналіз практик низки країн ЄС дозволяє виокремити три домінуючі моделі організації взаємодії педагогів із батьками.

Модель 1. Партисипативна (Фінляндія, Норвегія). У скандинавських системах батьки розглядаються як *рівноправні партнери* освітнього процесу. Педагогічна культура передбачає регулярні індивідуальні консультації, залучення батьків до планування індивідуальних навчальних траєкторій учнів, а також їхню участь у шкільному самоврядуванні. Ключовою характеристикою є *довгострокова реляційна взаємодія*, що будується на взаємній довірі та поважному ставленні до сімейного контексту. Дослідження в мультиетнічних закладах підтвердили, що в норвезьких дитячих садках і школах вихователі/учителі активно використовують лінгвістичні та культурні ресурси батьків як

інструктивну підтримку, що позитивно впливає на шкільну готовність дітей.

Модель 2. Інституційно-процедурна (Нідерланди, Германія). Взаємодія педагогів із батьками в цих системах суттєво регулюється законодавством і шкільними статутами. Акцент робиться на формалізованих комунікативних каналах (батьківські ради, обов'язкові інформаційні збори, письмові звіти про успішність), а також на чіткому розмежуванні відповідальності між школою і родиною. Переваги цієї моделі – передбачуваність і прозорість взаємодії; водночас ризиком є її надмірна бюрократизація, що може послаблювати щирість міжособистісного контакту.

Модель 3. Громадсько-орієнтована (Ірландія, Нідерланди – програма EARS). У рамках цієї моделі батьки залучаються як *ментори та агенти громади* у протидії ранньому відсіву учнів. Антидропаут-протокол програми EARS (Educational Agreement as a Response to School Dropout) виокремлює батьків і членів громади як ключових партнерів, заохочуючи їх до менторської ролі (European School Education Platform, 2024). Цей підхід перетворює взаємодію «педагог – батько» з реактивної (реагування на проблеми) на проактивну (запобігання труднощам).

Узагальнення наявних досліджень виявляє низку спільних викликів, що спостерігаються в різних країнах ЄС незалежно від домінуючої моделі взаємодії.

По-перше, вчителі нерідко сприймають взаємодію з батьками як *обтяжливий* складник своїх обов'язків, що свідчить про недостатню підготовку педагогів до партнерської комунікації. Дослідники фіксують дефіцит як теоретичного, так і практичного компонента такої підготовки в більшості систем педагогічної освіти (Paseka et al., 2025).

По-друге, батьківське залучення залишається нерівномірним у соціально-економічному та етнокультурному вимірах: родини з нижчим соціоекономічним статусом або іноземного походження рідше залучаються до формальних структур участі, що відтворює освітню нерівність. Тому Європейська Комісія в *«Настановах з добробуту»* (European Commission, 2024) акцентує необхідність *інклюзивного* підходу до залучення родин.

По-третє, стрімка цифровізація трансформує канали взаємодії між педагогами і батьками. Цифрові щоденники, освітні платформи та месенджери створюють нові можливості для оперативного зв'язку, проте породжують і нові ризики: інформаційне перевантаження, порушення приватності, нерівний доступ до технологій. Дослідження підтверджують, що школи, які поєднують цифрові та очні формати взаємодії і використовують циклічні календарі залучення, демонструють більш стійке партнерство з батьками.

Порівняльний аналіз свідчить, що в країнах ЄС формується консенсус щодо кількох принципових умов ефективної взаємодії педагогів із

батьками як складової безпечного освітнього простору: (а) системна – а не ситуативна – інституціоналізація партнерства на рівні шкільної культури та нормативних документів; (б) проактивна позиція педагога, орієнтована на запобігання труднощам, а не лише на реагування; (в) підготовка вчителів до партнерської комунікації як окрема компетентність у системі педагогічної освіти; (г) поєднання формальних (ради, збори) і неформальних (індивідуальні зустрічі, цифрові платформи) каналів взаємодії.

Для закладів загальної середньої освіти України, що функціонують в умовах воєнного часу та підвищеної соціальної тривожності, ці уроки набувають особливого значення. Безпечний освітній простір в українських реаліях не може бути збудований без цілеспрямованої, системної та психологічно грамотної взаємодії педагогів із батьками. Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення моделі такої взаємодії, адаптованої до специфіки воєнного та повоєнного відновлення, із урахуванням напрацьованого в ЄС досвіду – передусім у сфері інклюзивного залучення родин і формування психологічно безпечного партнерства.

Ключові слова: взаємодія педагогів з батьками, безпечний освітній простір, партнерство школа-родина, залучення батьків, психологічна безпека, порівняльний аналіз європейських практик, модель Епштейна.

Список використаних джерел

Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.

European Commission. (2024). *Guidelines on wellbeing and mental health at school: For education policymakers, school leaders, teachers and educators*. European School Education Platform. https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/news/guidelines-wellbeing-and-mental-health-school

European School Education Platform. (2024). *eTwinning annual theme 2024: Well-being at school*. European Commission. https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/news/etwinning-annual-theme-2024-well-being-school

Paseka, A., Villiger, C., Addi-Raccah, A., Dusi, P., Kruska, J., Leenders, H., de Jong, J. (2025). Relationship between school and parents: A comparative analysis of the legislative framework in five different countries. *European Educational Research Journal*. https://doi.org/10.1177/14749041251338649

Peleg, A., & Levy, I. (2023). Safe educational partnership with parents: A new integrative model of parent-teacher relationships in a diverse, polarized and changing society. *Sociology International Journal*, *7*(1), 22–30. https://doi.org/10.15406/sij.2023.07.00320

ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖІВ ЗАСОБАМИ 3D-МОДЕЛЮВАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГЕОМЕТРІЇ

Катерина ГРУЗДЬОВА
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
фаховий коледж «Універсум» Київського столичного університету
імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна

Математична підготовка у закладах фахової передвищої освіти потребує оновлення відповідно до сучасних вимог цифрового суспільства та професійної підготовки майбутніх фахівців. У контексті міжнародних тенденцій цифрової трансформації освіти такі зміни узгоджуються з орієнтацією на практикоорієнтоване навчання, розвиток цифрових компетентностей і посилення зв'язку освіти з реальними професійними завданнями. Традиційне навчання математики часто орієнтується переважно на засвоєння теоретичних знань і відпрацювання стандартних алгоритмів розв'язування задач, що не завжди забезпечує розуміння практичної цінності математичного інструментарію (European Commission, 2020). Однією з актуальних проблем математичної освіти залишається недостатній зв'язок навчального матеріалу з реальними професійними та життєвими ситуаціями, що може знижувати мотивацію студентів до навчання та рівень їхньої пізнавальної активності.

У цьому контексті особливого значення набуває практикоорієнтований підхід, який передбачає спрямування навчального процесу на розв'язування прикладних і професійно значущих завдань (Vimbelo & Bayaga, 2023). Такий підхід створює умови для активної пізнавальної діяльності здобувачів освіти, розвитку дослідницьких умінь і формування здатності застосовувати математичні знання у нестандартних ситуаціях. У процесі дослідження було здійснено аналіз наукових праць, узагальнення педагогічної практики та розроблення моделей навчальних ситуацій.

Ефективним засобом реалізації практикоорієнтованого підходу під час вивчення геометрії є використання цифрових технологій і середовищ 3D-моделювання (Борисова, 2025). На відміну від традиційного підходу, за якого основна увага зосереджується на виконанні стандартних обчислень, цифрові інструменти дозволяють акцентувати увагу на аналізі результатів, просторовому моделюванні, дослідженні конструктивних рішень та візуалізації геометричних об'єктів.

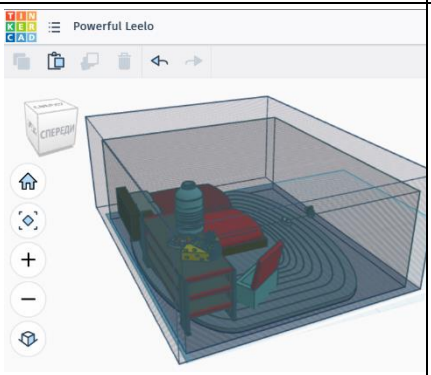
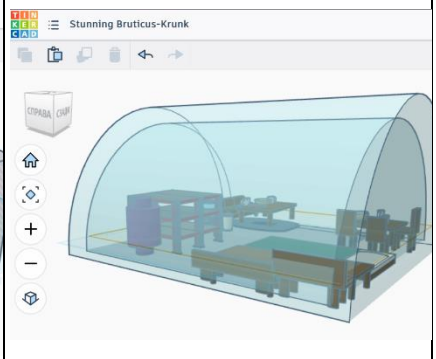
Ефективною формою такої роботи є інтеграція STEM-проєктів, пов'язаних із проєктуванням компактних укриттів або тимчасових споруд. У процесі роботи студенти визначають оптимальні геометричні параметри

конструкцій, виконують обчислення площ поверхонь і об'ємів, аналізують стійкість споруд та оцінюють доцільність використання різних форм конструкцій. Практична спрямованість таких завдань сприяє активізації дослідницької компоненти навчання, розвитку графічної грамотності та формуванню вмінь застосовувати математичний апарат для аналізу реальних об'єктів.

Для реалізації подібних проєктів ефективним є використання середовища 3D-моделювання Tinkercad. Використання цього сервісу зумовлене його безкоштовним доступом, інтуїтивно зрозумілим інтерфейсом та наявністю інструментів для організації віртуальних класів і спільної роботи студентів. Платформа дозволяє створювати та редагувати 3D-моделі без використання складного професійного програмного забезпечення, що робить її ефективним засобом навчання у фахових коледжах. У цьому аспекті застосування доступних цифрових середовищ може бути співвіднесене з міжнародними підходами до модернізації освіти та розвитку цифрової компетентності здобувачів освіти.

У межах навчального проєкту студентам було запропоновано розробити дві моделі компактних укриттів: конструкцію у формі прямокутного паралелепіпеда та укриття аркової форми. Під час виконання завдання здобувачі освіти здійснювали математичні розрахунки, аналізували переваги й недоліки кожної конструкції та оцінювали їхню практичну доцільність. У проєкті аркового укриття студенти використали висновки попереднього дослідження з теми «Циліндр», присвяченого оптимізації циліндричних форм для мінімізації витрат матеріалів (Груздьова, 2026). Розуміння того, що для ефективного співвідношення об'єму та площі поверхні висота циліндра має наближатися до його діаметра, дозволило обґрунтовано обрати пропорції напівциліндричної конструкції для забезпечення максимального внутрішнього простору.

Таблиця 1

Параметр	№ 1	№ 2
Візуальна модель		
Форма конструкції	Прямокутний паралелепіпед	Напівциліндрична арка

Параметр	№ 1	№ 2
Обґрунтування вибору розмірів	Орієнтація на просте планування внутрішнього простору	Розміри обрано на основі попереднього дослідження оптимізації циліндра
Внутрішні розміри	3 × 2 × 2 м	довжина та діаметр — 2,4 м
Товщина стін	0,6 м	0,5 м
Внутрішній об’єм	$V = abc = 3 \cdot 2 \cdot 2 = 12$ м^3	$V = 1/2 \cdot \pi r^2 l = 1/2 \cdot 3{,}14 \cdot 1{,}2^2 \cdot 2{,}4 \approx 5{,}43$ м^3
Зовнішні розміри	4,2 × 3,2 × 3,2 м	радіус — 1,7 м, довжина — 3,4 м
Зовнішній об’єм	$V = abc = 4{,}2 \cdot 3{,}2 \cdot 3{,}2 \approx 43$ м^3	$V = 1/2 \cdot \pi r^2 l = 0{,}5 \cdot 3{,}14 \cdot 1{,}7^2 \cdot 3{,}4 \approx 15{,}4$ м^3
Орієнтовний об’єм бетону	Vбетону = Vзовн − Vвнутр = 43 − 12 = 31 м^3	Vбетону = Vзовн − Vвнутр = 15,4 − 5,4 = 10 м^3
Площа підлоги	$S = 3 \cdot 2 = 6$ м^2	$S = 2{,}4^2 = 5{,}76$ м^2
Переваги конструкції	Просте планування та зручність використання	Оптимальне співвідношення внутрішнього простору та стійкості
Недоліки конструкції	Значне навантаження на перекриття	Менше корисного простору біля стін

Порівняння отриманих результатів та аналіз конструктивних особливостей моделей сприяли формуванню навчально-пізнавальної компетентності студентів, оскільки у процесі роботи вони самостійно здійснювали пошук способів розв’язання задачі, порівнювали різні варіанти конструкцій, критично оцінювали результати розрахунків і формулювали обґрунтовані висновки.

Виконання таких практикоорієнтованих проєктів сприяє формуванню навичок математичного моделювання та здатності аналізувати конструктивні особливості реальних об’єктів за допомогою математичного апарату. Крім того, використання цифрових технологій підвищує мотивацію студентів до навчання та демонструє практичну значущість геометричних знань у професійно наближених ситуаціях.

Отже, використання практикоорієнтованих завдань із 3D-моделювання у процесі вивчення геометрії сприяє формуванню навчально-пізнавальної компетентності здобувачів фахових коледжів. Реалізація STEM-проєктів забезпечує розвиток дослідницьких умінь, здатності застосовувати математичні знання у практичній діяльності та вміння аналізувати конструктивні рішення на основі математичних розрахунків. Використання цифрових середовищ, зокрема Tinkercad, сприяє інтеграції математичної підготовки з сучасними технологіями та підвищує ефективність навчального процесу. Такий підхід відповідає тематичному напряму цифрової трансформації освіти та посилює зв’язок дослідження з проблематикою педагогічної компаративістики й міжнародної освіти. Перспективи подальших досліджень полягають у

Повернутися до змісту > > >

розробленні міждисциплінарних STEM-проєктів для фахової передвищої освіти.

Ключові слова: 3D-моделювання, STEM-проєкти, математичне моделювання, навчально-пізнавальна компетентність, цифрові технології.

Список використаних джерел

Борисова, С. В. (2025). Реалізація практикоорієнтованого підходу у підготовці майбутніх графічних дизайнерів до проєктування об'єктів дизайну засобами цифрових технологій. *Педагогічна Академія: наукові записки*, (15). https://doi.org/10.5281/zenodo.14946244

Груздьова, К. І. (2026). Використання цифрових інструментів у формуванні навчально-пізнавальної компетентності студентів під час вивчення математичних дисциплін. У *Матеріали XXXI Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційні тенденції та перспективи розвитку освіти і науки в умовах полікультурного глобалізованого суспільства»* (Т. 1, Вип. 34, с. 62–66).

European Commission. (2020). *Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age*. https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/deap-communication-sept2020_en.pdf

Vimbelo, S., & Bayaga, A. (2023). Current pedagogical practices employed by a technical vocational education and training college's mathematics lecturers. *South African Journal of Higher Education, 37*(4), 305–321.

МІЖНАРОДНІ ТА ВІТЧИЗНЯНІ ПІДХОДИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ГЕНЕРАТИВНОГО ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У SMART-КОМПЛЕКСИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Андрій ГУРЖІЙ, д.техн.н., проф.,
дійсний член (академік) НАПН України
Інститут професійної освіти НАПН України
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0001-6923-0830

Микола ПРИГОДІЙ, д.пед.н., проф.,
член-кореспондент НАПН України
Інститут професійної освіти НАПН України
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0001-5351-0002

Стрімка цифровізація суспільства та ринку праці зумовлює необхідність оновлення підходів до професійної освіти, зокрема через інтеграцію генеративного штучного інтелекту (ШІ) як інструменту створення, адаптації та персоналізації освітнього контенту. У цьому контексті особливої актуальності набувають SMART-комплекси, що

розглядаються як інтегровані цифрові освітні системи, які поєднують навчально-методичні матеріали, інструменти управління навчанням і аналітику освітніх даних на основі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Незважаючи на активне впровадження генеративного ШІ у світовій освітній практиці, спостерігається відсутність узгоджених підходів до його інтеграції у структуру SMART-комплексів, що проявляється у різних методологічних, технологічних та етичних інтерпретаціях. В українському освітньому просторі ця проблема ускладнюється необхідністю врахування національних педагогічних традицій, нормативно-правових обмежень та ресурсних можливостей закладів професійної освіти. У зв'язку з цим метою дослідження є здійснення компаративного аналізу міжнародних та вітчизняних підходів до впровадження генеративного ШІ у SMART-комплекси професійної освіти, а також визначення перспектив їх ефективного застосування в умовах України (Пригодій та ін., 2019).

У сучасній педагогічній науці поняття «підхід» трактується як методологічна основа організації освітнього процесу, що визначає сукупність принципів, ідей, стратегій і способів досягнення освітніх цілей. У контексті освітньої політики підхід виконує також регулятивну функцію, окреслюючи напрями розвитку освітніх систем, пріоритети впровадження інновацій та механізми їх реалізації (Пригодій, 2015). Отже, підходи до впровадження генеративного ШІ у професійну освіту слід розглядати як інтегративні конструкції, що поєднують педагогічні, технологічні та управлінські компоненти.

Генеративний ШІ виступає потужним інструментом трансформації SMART-комплексів, забезпечуючи нові можливості для створення динамічного освітнього контенту, автоматизації навчально-методичного супроводу та персоналізації освітніх траєкторій здобувачів професійної освіти. Його застосування сприяє переходу від статичних електронних ресурсів до адаптивних інтелектуальних систем, здатних враховувати індивідуальні потреби, рівень підготовки та професійні інтереси користувачів (Hurzhii & Pryhodii, 2025). У цьому контексті SMART-комплекси набувають ознак відкритих цифрових екосистем, де генеративний ШІ інтегрується як ключовий елемент підтримки навчальної діяльності здобувачів професійної освіти.

Для системного дослідження підходів щодо впровадження генеративного ШІ доцільно визначити низку критеріїв їх аналізу: *методологічний* – дає змогу виявити домінуючі педагогічні концепції (компетентнісну, діяльнісну, системну); *технологічний* – для оцінювання рівня інтеграції ШІ у цифрову інфраструктуру; *дидактичний* – для визначення впливу на зміст, форми та методи навчання; *етичний* – дає змогу врахувати питання безпеки, академічної доброчесності та відповідального використання технологій; *управлінський* – використовується для оцінювання ефективності впровадження та

регулювання на інституційному і державному рівнях.

Сукупність зазначених критеріїв створює основу для об'єктивного компаративного аналізу міжнародних і вітчизняних підходів.

У міжнародній освітній практиці сформувалася низка підходів до впровадження генеративного ШІ, що відображають різні пріоритети розвитку цифрової освіти та інноваційних освітніх середовищ. Одним із провідних є компетентнісно-орієнтований підхід, який передбачає інтеграцію генеративного ШІ у формування цифрових і спеціалізованих ШІ-компетентностей здобувачів освіти та педагогів. У межах цього підходу значна увага приділяється узгодженню освітніх практик із міжнародними рамками цифрової компетентності, що сприяє системному впровадженню ШІ у освітній процес і забезпечує його педагогічну доцільність.

Паралельно розвивається людиноцентрований підхід, який акцентує увагу на етичних аспектах використання генеративного ШІ, зокрема питаннях безпеки, прозорості, недискримінації та збереження академічної доброчесності. У межах цього підходу технології розглядаються як інструмент підтримки людини, а не її заміщення, що визначає необхідність формування критичного мислення та відповідального ставлення до використання ШІ.

Інтеграційно-технологічний підхід передбачає активне вбудовування генеративного ШІ у цифрову інфраструктуру освіти, зокрема системи управління навчанням, SMART-платформи та адаптивні освітні середовища. Це забезпечує автоматизацію створення навчального контенту, персоналізацію освітніх траєкторій і підвищення ефективності освітнього процесу. Водночас інноваційно-експериментальний підхід реалізується через пілотні проєкти, розвиток EdTech-екосистем і партнерство між освітніми установами та бізнесом, що дає змогу швидко апробувати нові технологічні рішення.

Доповнює зазначені підходи дані-орієнтований підхід, який базується на використанні аналітики освітніх даних для прийняття управлінських і педагогічних рішень. Застосування генеративного ШІ у цьому контексті сприяє глибшому аналізу навчальних досягнень, прогнозуванню результатів і оптимізації освітніх процесів, формуючи підґрунтя для адаптивних та інтелектуальних SMART-комплексів.

Вітчизняні підходи до впровадження генеративного ШІ у SMART-комплекси професійної освіти формуються з урахуванням усталених національних педагогічних традицій, що характеризуються системністю, методичною обґрунтованістю та орієнтацією на практичні результати навчання. Провідне місце посідає системний підхід, у межах якого SMART-комплекси розглядаються як цілісні дидактичні системи, що поєднують зміст освіти, методи навчання, засоби контролю та цифрові інструменти. У цьому контексті генеративний ШІ інтегрується насамперед як засіб удосконалення навчально-методичного забезпечення, автоматизації розроблення освітніх матеріалів і підтримки діяльності педагогів.

Важливим є також компетентнісний підхід в адаптованому вигляді, який передбачає розвиток цифрової та інформаційної компетентності учасників освітнього процесу, однак із чітким акцентом на педагогічну доцільність і відповідність змісту професійної підготовки здобувачів освіти. На відміну від міжнародних практик, де домінує технологічна складова, в українському контексті зберігається пріоритет дидактичної обґрунтованості використання інновацій.

Практико-орієнтований підхід забезпечує тісний зв'язок упровадження генеративного ШІ з потребами ринку праці та конкретними виробничими завданнями, що особливо важливо для системи професійної освіти. Генеративні технології розглядаються як інструмент моделювання професійних ситуацій, створення навчальних кейсів і підтримки формування професійних навичок (Пригодій & Васюченко, 2010).

Суттєвий вплив на впровадження інновацій має нормативно-регулятивний підхід, який визначає значну роль державних стандартів, освітніх програм і вимог до якості підготовки фахівців. Це забезпечує певну уніфікацію процесів, але водночас може уповільнювати впровадження новітніх технологій. У зв'язку з цим актуалізується інтеграційний підхід, що передбачає поетапне впровадження генеративного ШІ через апробацію, пілотні проєкти та адаптацію до наявних освітніх умов, забезпечуючи баланс між інноваційністю та стабільністю освітньої системи.

Порівняльний аналіз міжнародних і вітчизняних підходів до впровадження генеративного ШІ у SMART-комплекси професійної освіти засвідчує як наявність спільних концептуальних засад, так і суттєві відмінності, зумовлені освітніми традиціями, рівнем цифрової інфраструктури та управлінськими моделями. Насамперед, обидві групи підходів орієнтовані на розвиток компетентностей здобувачів освіти та педагогів, що свідчить про домінування компетентнісної парадигми у сучасній освіті. Водночас у міжнародній практиці ця орієнтація реалізується через інтеграцію з глобальними рамками цифрових і ШІ-компетентностей, тоді як в Україні вона адаптується до національного контексту з акцентом на педагогічну доцільність і зміст професійної підготовки.

Суттєві відмінності простежуються у технологічному вимірі. Міжнародні підходи характеризуються високим рівнем інтеграції генеративного ШІ у цифрові освітні середовища, активним використанням адаптивних систем та аналітики даних, що забезпечує персоналізацію навчання та оперативність оновлення контенту. Натомість вітчизняні підходи демонструють більш обережну інтеграцію технологій, зосереджуючись на їх методичному забезпеченні та відповідності освітнім стандартам. Це зумовлює різницю у темпах впровадження інновацій та рівні технологічної зрілості SMART-комплексів.

Важливим аспектом є також етичний і управлінський виміри. У

міжнародних підходах людиноцентрований компонент виступає одним із ключових, що визначає пріоритетність питань безпеки, прозорості та відповідального використання ШІ. В українській практиці ці аспекти лише набувають системного оформлення, часто інтегруючись через нормативно-регулятивні механізми. Водночас управління впровадженням ШІ у міжнародному контексті є більш децентралізованим і гнучким, тоді як в Україні значну роль відіграє державне регулювання, що забезпечує стандартизацію, але може обмежувати швидкість інновацій.

Спільною рисою є орієнтація на практичні результати навчання та підвищення якості професійної підготовки. Проте якщо міжнародні підходи тяжіють до інноваційно-експериментальної моделі розвитку через партнерства та EdTech-екосистеми, то вітчизняні – до поступово-інтеграційної моделі, що забезпечує адаптацію інновацій до існуючої освітньої системи. Таким чином, компаративний аналіз дає змогу визначити доцільність поєднання гнучкості міжнародних підходів із системністю української педагогічної традиції (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльна характеристика підходів до впровадження генеративного ШІ

Міжнародні підходи	Вітчизняні підходи	Спільні риси	Ключові відмінності
Методологічний критерій			
Домінування компетентнісного та міждисциплінарного підходів; інтеграція ШІ-компетентностей; поєднання з діяльнісним підходом	Системний і компетентнісний підходи з акцентом на дидактичну обґрунтованість; збереження традицій діяльнісного навчання	Орієнтація на компетентності та розвиток особистості	Рівень інтеграції міждисциплінарності та гнучкість методологій
Технологічний критерій			
Високий рівень інтеграції ШІ у LMS, SMART-платформи, адаптивні системи; активне використання аналітики даних	Поетапне впровадження; фокус на методичному забезпеченні використання ШІ; обмежена інтеграція в інфраструктуру	Використання цифрових освітніх середовищ	Темпи впровадження та рівень технологічної зрілості
Дидактичний критерій			
Персоналізація навчання, адаптивні освітні траєкторії, автоматизація створення контенту	Орієнтація на навчально-методичні комплекси; поєднання традиційних і	Підвищення ефективності навчання та якості освітнього	Ступінь індивідуалізації та автоматизації навчання

Повернутися до змісту >>>

	цифрових методів навчання	процесу	
Етичний критерій			
Системний розвиток принципів людиноцетризму ШІ; акцент на прозорості, недискримінації, безпеці	Формування етичних норм через нормативні документи; поступове впровадження принципів відповідального використання ШІ	Усвідомлення ризиків і потреби у відповідальному використанні	Рівень інституціоналізації етичних стандартів
Управлінський критерій			
Децентралізоване управління; автономія закладів освіти; активні партнерства з EdTech і бізнесом	Централізоване регулювання; значна роль державних стандартів і програм; обмежена автономія	Інституційна підтримка впровадження інновацій	Ступінь гнучкості управління та швидкість прийняття рішень

Результати компаративного аналізу засвідчують поступову конвергенцію міжнародних і вітчизняних підходів до впровадження генеративного ШІ, зумовлену глобальними процесами цифровізації освіти та уніфікацією вимог до формування цифрових компетентностей. Водночас зберігається дивергенція, що проявляється у відмінностях темпів упровадження, рівня технологічного забезпечення та впливу національних освітніх традицій. Міжнародні практики демонструють вищу гнучкість і інноваційність, тоді як українські – системність і нормативну впорядкованість. Важливу роль відіграють соціально-економічні фактори, зокрема доступ до ресурсів, рівень цифрової інфраструктури та інституційна спроможність освітньої системи.

Перспективи впровадження генеративного ШІ в Україні пов’язані з гармонізацією національних підходів із міжнародними практиками, що забезпечить підвищення якості та конкурентоспроможності професійної освіти. Водночас важливим є розвиток власної моделі інтеграції ШІ, яка спиратиметься на системність і педагогічну доцільність вітчизняної традиції. Актуалізується впровадження промпт-інжинірингу як складника цифрової компетентності в межах SMART-комплексів. Необхідним є посилення етичних і нормативних засад використання ШІ, а також цілеспрямована підготовка педагогів до ефективного застосування генеративних технологій у професійній діяльності.

Ключові слова: компаративний аналіз, професійна освіта, цифрова компетентність, штучний інтелект (ШІ), SMART-комплекси.

Список використаних джерел

Пригодій, М. А. (2015). Використання компаративного аналізу в дослідженнях з

порівняльної педагогіки. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету, 124*, 292–294. http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuP_2015_124_77.pdf

Пригодій, М. А., Гуржій, А. М., Липська, Л. В., Гуменний, О. Д., Зуєва, А. Б., Кононенко, А. Г., Прохорчук, О. М., & Белан, В. Ю. (2019). *Методичні основи розроблення SMART-комплексів для підготовки кваліфікованих робітників у закладах професійної (професійно-технічної) освіти*. Полісся. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/720268

Пригодій, М., & Васюченко, П. (2010). Формування моделі фахівця – основа майбутньої професійної діяльності та ефективної підготовки до неї. У *Збірник матеріалів VI Міжнародної науково-практичної конференції «Наука в інформаційному просторі»* (16–17 вересня 2010 р.). http://www.confcontact.com/20100916/pe_prigod.htm

Hurzhii, A., & Pryhodii, M. (2025). Artificial intelligence in vocational education: strategies for digital integration and personalized learning. *Professional Pedagogics, 2*(31), 164–173. https://doi.org/10.32835/2707-3092.2025.31.164-173

МІСЦЕ ГЕОГРАФІЧНОГО СКЛАДНИКА ПРИ ВИВЧЕННІ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «ПІЗНАЄМО ПРИРОДУ» В 5 КЛАСІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Дар'я ДЕМЧУК-МАРИГІНА
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

В рамках реалізації Нового Державного стандарту базової середньої освіти, що впроваджується в навчальних закладах України з 2022 року, згідно типової освітньої програми, для адаптаційного циклу викладання предметів природничої галузі може бути реалізовано наступним чином: інтегрований курс «Пізнаємо природу» або «Довкілля» у 5-6 класах та курс «Географія» з 6 класу або курс «Природничі науки» у 5-6 класах (Освіта.UA, 2024).

Важливо врахувати той факт, що в модельних програмах інтегрованого курсу «Пізнаємо природу» описано географічну складову і вже в 5 класі здобувачі освіти готуються до введення предмету «Географія». При створенні навчальної програми на основі модельної, вчителеві важливо врахувати той факт, що географічні теми інтегрованого курсу повинні вивчатися раніше за теми, що входять в курс загальної географії в 6 класі. В інакшому випадку, втрачається логічна послідовність у викладанні предметів природничої галузі.

Розглянемо наповнення модельних програм інтегрованого курсу «Пізнаємо природу» географічним складником та проаналізуємо його інтеграцію при вивченні природничих наук в 5-6 класах.

Згідно наказу Міністерства освіти і науки України від 12.07.2022 № 795 затверджено модельні програми авторських колективів: «Пізнаємо природу» Т. В. Коршевнюк; «Пізнаємо природу» Д. Д. Біда, Т. Г. Гільберг, Я. І. Колісник; «Пізнаємо природу» Р. В. Шаламов, М. С. Каліберда, О. В. Григорович, С. С. Фіцайло; «Пізнаємо природу» О. С. Бобкова.

Модельна програма авторства Т. В. Коршевнюк містить базові поняття географічного складника. Авторкою програми вказані очікувані результати про знання роботи з картою, орієнтування на місцевості, поняття «географічна оболонка», «літосфера», «атмосфера», «гідросфера», «біосфера», склад та властивості речовин в кожній з оболонок (Коршевнюк, 2022).

В програмі «Пізнаємо природу 5-6 клас» авторського колективу Д. Д. Біда, Т. Г. Гільберг, Я. І. Колісник. Географічна складова найбільш яскраво виражена в розділі 3 «Пізнаємо природу Землі». В розділі передбачається вивчення виникнення планети, її будова, знайомство з гірськими породами та мінералами, корисними копалинами; робота з картою і планом місцевості та знання сторін світу; вивчення суходолу та водних об'єктів на Землі; знайомство з властивостями повітряної оболонки Землі. Тобто, фактично наповнення програми в ознайомливій формі проходить по програмі курсу «Географія» 6 класу (Біда та ін., 2022).

Програма «Пізнаємо природу 5-6 класи» Р. В. Шаламов, М. С. Каліберда, О. В. Григорович, С. С. Фіцайло. Програма побудована за темами, що містять основні методики дослідження природи. Серед тем, що розкривають географічний складник – це визначення та порівняння швидкості руху людини і вітру; класифікація корисних копалин; моделювання руху небесних тіл; дослідження складу ґрунту та стійкості ґрунту до водної ерозії на моделі (Шаламов та ін., 2022).

Програма «Пізнаємо природу 5-6 класи» авторства С. Бобкова складена з 6 тем в кожному році навчання. В 5 класі пропонується вивчення: квіткові рослини, ріст і розвиток рослин, ланцюги живлення, організм людини, планета Земля в космічному просторі (Бобкова, 2022).

Протягом цих тем географічні поняття прослідковуються тільки в останній темі при вивченні руху Землі та їх наслідках на планеті. Серед досліджень запропоновано створення сонячного годинника. Це дозволить закласти базові поняття про місцевий та поясний час і продемонструвати різницю часу на рівних довготах.

Оскільки курс «Пізнаємо природу» має особливості інтеграції всіх природничих наук, то варто пам'ятати, що біологічна, хімічна, фізична на астрономічні складові логічно доповнюють одна одну. Часто, при вивченні астрономічних тем прослідковується географічна складова. Наприклад, при вивченні руху небесних тіл, адже це прямо корелює з географічними закономірностями на Землі.

Аналогічним чином біологічний складник дозволяє краще зрозуміти географічну тему «Біосфера» та поглиблює розуміння різних форм життя на планеті.

Хімічний складник при вивченні речовин дозволяє пояснити особливості атмосфери та гідросфери.

Фізичні властивості речовин пояснюють колообіг води в природі, поширення звуку в атмосфері, особливості літосфери тощо.

Як зазначає Т. Назаренко, в природі немає поділу на окремі науки та шкільні предмети, світ є суцільним простором. Тому надзвичайно важливо в організації освітнього процесу взаємопоєднувати і пояснювати цілісну інтеграцію навколишнього середовища, а також зберігати логічний поступ у викладанні (Назаренко & Полтавченко, 2022, с. 92).

Вивчення інтегрованого курсу на адаптаційному циклі в 5-6 класах закладає фундамент для подальшого предметного вивчення та розуміння кожної з наук окремо та їх взаємопов'язаність в природі.

Аналізуючи модельні програми різних авторських колективів, ми бачимо нерівномірність у реалізації географічного складника в 5 класі. Педагогам, що викладають інтегрований курс «Пізнаємо природу» варто обов'язково звертати увагу на схожості та відмінності кожної з програм, враховувати індивідуальні особливості свого навчального закладу. Вчителям, що починають викладати курс «Географія» в 6 класі варто детально ознайомитися з очікуваними результатами навчання кожної з модельних програм та знати особливості тої програми, що використовується в навчальному закладі.

Ключові слова: адаптаційний цикл, базова середня освіта, НУШ, природнича галузь.

Список використаних джерел

Біда, Д. Д., Гільберг, Т. Г., & Колісник, Я. І. (n.d.). *Модельна навчальна програма «Пізнаємо природу». 5–6 класи (інтегрований курс) для закладів загальної середньої освіти*. Міністерство освіти і науки України. https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSHpoetap.z.2022/Prirod.osv.galuz/Pizn.pryr.5-6-kl.Bida.ta.in.14.07.pdf

Бобкова, О. (2022). *Модельна навчальна програма «Пізнаємо природу». 5–6 класи (інтегрований курс) для закладів загальної середньої освіти.* https://drive.google.com/file/d/1K8z-YGiJBYziNDQAo0tmuyIZdWzrc9Z1/view

Коршевнюк, Т. В. (2022). *Модельна навчальна програма «Пізнаємо природу». 5–6 класи (інтегрований курс) для закладів загальної середньої освіти*. Міністерство освіти і науки України. https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSHpoetap.z.2022/Prirod.osv.galuz/Pizn.pryr.5-6-kl.Korshevnyuk.14.07.pdf

Міністерство освіти і науки України. (2022). *Модельні навчальні програми для 5–9 класів Нової української школи (запроваджуються поетапно з 2022 року).* https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/modelni-navchalni-programi-dlya-5-9-klasiv-novoyi-ukrayinskoyi-shkoli-zaprovadzhuyutsya-poetapno-z-2022-roku

Назаренко, Т., & Полтавченко, Д. (2022). Дослідження функції географічної складової в шкільних природничих інтегрованих курсах. *Український педагогічний журнал, 3*, 90–99. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-90-99

Освіта.UA. (2024). *Державний стандарт базової середньої освіти (зі змінами)*. https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/

Шаламов, Р. В., Каліберда, М. С., Григорович, О. В., & Фіцайло, С. С. (2022). *Модельна навчальна програма «Пізнаємо природу». 5–6 класи (інтегрований курс) для закладів загальної середньої освіти*. Міністерство освіти і науки України. https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSHpoetap.z.2022/Prirod.osv.galuz/Pizn.pryr.5-6-kl.Shalamov.ta.in.14.07.pdf

ФОРМУВАННЯ СТІЙКОСТІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННИХ ЗАГРОЗ: МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ТА УКРАЇНСЬКІ ПРАКТИКИ

Аліна ДЖУРИЛО, к.пед.н., ст. дослідник, доц.
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0002-5129-6724

Повномасштабне збройне вторгнення рф в Україну (лютий 2022 р.) поставило перед вітчизняною системою освіти виклики безпрецедентного масштабу: фізичне руйнування шкільної інфраструктури, масове внутрішнє і зовнішнє переміщення учнів і педагогів, психологічна травматизація учасників освітнього процесу. Водночас цей досвід набуває значення для глобальної педагогічної науки, оскільки проблема стійкості (*resilience*) шкільної освіти в умовах збройних конфліктів є актуальною і для численних інших країн. Порівняльний аналіз міжнародного досвіду та осмислення напрацьованих в Україні практик є необхідною передумовою для побудови системних механізмів освітньої стійкості.

Метою дослідження є компаративний аналіз концептуальних підходів і практичних механізмів формування стійкості шкільної освіти в умовах воєнних загроз у міжнародному контексті та виявлення специфіки й потенціалу українського досвіду.

У науковій літературі стійкість освітньої системи під час воєнних загроз трактується як *здатність системи до швидкої адаптивної відповіді на зовнішні загрози, внутрішньої структурної реконфігурації та збереження рівного доступу до якісної освіти для всіх учасників освітнього процесу*. Така стійкість потребує не лише законодавчих і регуляторних змін, але й технологічних інновацій, нових моделей управління та переосмислення освітньої екосистеми в цілому (INEE, 2024; Pustovoichenko et al., 2024).

Нормативним підґрунтям для формування освітньої стійкості в умовах криз є *Мінімальні стандарти в галузі освіти: готовність, реагування, відновлення* (INEE, n.d.), розроблені Міжагентською мережею з освіти в надзвичайних ситуаціях (INEE). Оновлена редакція 2024 р. містить 19 стандартів, організованих у п’ять доменів, і наголошує: *«освіта є правом людини для всіх, і це право зберігається під час надзвичайних ситуацій»*.

Стандарти охоплюють ситуації збройних конфліктів, природних катастроф і комплексних криз, акцентуючи рівний, інклюзивний і якісний доступ до навчання незалежно від обставин (INEE, 2024). Принципово важливим у редакції 2024 р. є посилення Домену 5 (освітня політика) як фундаменту для решти доменів, зокрема вимога розробляти плани готовності до надзвичайних ситуацій на рівні національних секторальних планів.

Аналіз досвіду країн, що пережили або переживають збройні конфлікти, дозволяє виокремити кілька ключових механізмів забезпечення освітньої стійкості.

Пандемія COVID-19 слугувала певним «репетиційним» досвідом: у країнах із розвиненою цифровою інфраструктурою – зокрема, у Фінляндії, Естонії та Нідерландах – напрацьовані механізми дистанційного навчання були конвертовані у воєнно-кризові протоколи. Досвід українських університетів у контексті зими 2022–2023 рр. засвідчив феномен *«ущільненої несприятливості»*: воєнні порушення (тривоги, відключення електроенергії) нашаровувалися на звичайні академічні труднощі, водночас студенти адаптувалися, інтенсифікуючи буденні стратегії подолання та формуючи мережі взаємопідтримки – прояв *«буденної магії»* в екстраординарних умовах (Błaszczyk et al., 2025).

ЮНЕСКО в рамках програми підтримки України формулює принцип: школи мають бути обладнані надійними укриттями, доступними для всіх учнів. Програма запровадила стандарти безпеки для шкіл з акцентом на безбар'єрну доступність, а також розбудовує психологічну мережу для підтримки емоційної стійкості дітей, родин, учителів та шкільних психологів (UNESCO, 2025). Ця дворівнева увага – до фізичної та психологічної безпеки – відповідає сучасним науковим уявленням про цілісну шкільну безпеку.

Дослідники фіксують, що під час воєнних конфліктів простежується тенденція до стандартизації підходів через гуманітарні мережі на кшталт INEE. Утім більш ефективними виявляються системи, що поєднують *глобальні стандарти з локалізованою реалізацією*: врахуванням місцевого контексту, залученням громад і педагогів до планування відповідних заходів. Це вимагає від міжнародних партнерів відходу від «благодійної» логіки до логіки *мобілізації ресурсів самих громад* (INEE).

Масштаб і тривалість воєнних дій в Україні – з урахуванням конфлікту на сході, що розпочався у 2014 р., – перетворюють проблему освітньої стійкості з «аварійного реагування» на завдання *безперервного адаптивного процесу відновлення* (Galynska & Bilous, 2022). Це відповідає концептуальній логіці INEE MS 2024, яка наголошує на гуманітарно-розвитковому-миробудівному зв'язку: збройний конфлікт і освітня відповідь на нього не можуть розглядатися як тимчасові «виняткові стани», а мають бути вписані у довгострокові стратегії розвитку системи освіти (INEE).

Відповідно до даних ЮНІСЕФ, станом на початок 2025/2026 навчального року понад 4,6 млн дітей в Україні стикаються з бар'єрами у здобутті освіти. У відповідь Міністерство освіти і науки України визначило такі пріоритети: забезпечення пристроями й підключенням до інтернету, психосоціальна підтримка та соціально-емоційне навчання, підвищення кваліфікації вчителів та е-урядування в освіті (UNICEF Ukraine, 2025). Реалізація цих пріоритетів спирається, зокрема, на досвід, набутий під час пандемії: платформа *«Всеукраїнська школа онлайн»* була конвертована у повноцінний механізм забезпечення неперервності навчання в умовах воєнних загроз.

У 2023 р. ЮНЕСКО розподілила понад 50 000 пристроїв для вчителів по всій Україні та понад 8 500 пристроїв для дітей, які не можуть відвідувати заклади освіти очно. Паралельно реалізується цифрова програма підвищення кваліфікації вчителів задля формування навичок дистанційної та гібридної освіти. Важливо, що ці заходи ЮНЕСКО позиціонує в єдиному контексті: *підтримки безпеки навчання й одночасного збереження якості освіти* в умовах тривалої кризи (UNESCO, 2025).

Компаративний аналіз виявляє ключове методологічне напруження у побудові освітньої стійкості: між *прагненням до уніфікованих стандартів* (на кшталт INEE MS) і *необхідністю контекстуалізованих рішень*, що враховують специфіку країни, регіону, громади. Досвід держав, що контекстуалізували INEE MS (Афганістан, Сомалі, Ліван, Йорданія, Ірак та ін.), свідчить: адаптація рамкових документів до місцевої реальності є обов'язковою умовою їхньої дієвості (INEE).

Для України це означає, що рецепція міжнародного досвіду не може зводитися до механічного перенесення моделей. Принаймні три чинники визначають специфіку українського контексту: (1) *тривалість і просторова нерівномірність конфлікту* – різні регіони мають суттєво різний рівень безпеки, що ускладнює уніфіковані підходи; (2) *висока цифрова грамотність* педагогів і учнів, сформована значною мірою завдяки досвіду дистанційного навчання часів пандемії; (3) *євроінтеграційний вектор* – реформи у сфері освіти здійснюються в контексті зближення з Європейським освітнім простором, що відкриває можливості для системного застосування кращих практик ЄС.

Окремої уваги заслуговує питання психосоціальної підтримки як невід'ємного складника освітньої стійкості. Міжнародний досвід (UNESCO, 2025; UNICEF Ukraine, 2025) і вітчизняні дані однаково вказують: без системної уваги до психологічного здоров'я учнів і педагогів академічна неперервність залишається формальною. Відтак освітня стійкість має осмислюватися як *цілісна конструкція*, що поєднує структурно-організаційний, технологічний і психолого-педагогічний виміри.

Проведений компаративний аналіз дозволяє сформулювати такі висновки. Стійкість шкільної освіти в умовах воєнних загроз є системним

завданням, що передбачає синхронізацію нормативної, технологічної, психолого-педагогічної та управлінської складових. Міжнародні рамкові документи (INEE, 2024) задають орієнтири, але потребують обов'язкової контекстуалізації в умовах кожної конкретної країни. Україна напрацювала значний масив оригінальних практик освітньої стійкості, які мають потенціал не лише для внутрішнього використання, але й для збагачення міжнародного досвіду – передусім у вимірі цифровізації освіти та збереження її неперервності в умовах тривалої збройної кризи.

Ключові слова: стійкість шкільної освіти, воєнні загрози, освітня стійкість, міжнародний досвід, українські практики, дистанційна освіта, психосоціальна підтримка.

Список використаних джерел

Błaszczyk, M., Kovalisko, N., Pieńkowski, P., Pachkovskyy, Y., & Ryniejska-Kiełdanowicz, M. (2025). *Coping with adversity: mechanisms of resilience in Ukrainian universities during the Russian-Ukrainian War – a perspective from Lviv University students*. Higher Education. https://doi.org/10.1007/s10734-025-01506-z

Galynska, O., & Bilous, S. (2022). Remote learning during the war: challenges for higher education in Ukraine. *International Science Journal of Education & Linguistics, 1*(5), 1–6. https://doi.org/10.46299/j.isjel.20220105.01

INEE. (2024). *Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery. Inter-agency Network for Education in Emergencies*. https://inee.org/minimum-standards

INEE. (n.d.). *INEE Minimum Standards Contextualizations*. https://inee.org/minimum-standards/contextualizations

Pustovoichenko, D., Matkivskyi, M., Petrovska, K., Kornieva, I., & Solomakha, O. (2024). Education and resilience in the context of war: Challenges and solutions in Ukraine. *Futurity Education, 4*(4), 240–256. https://doi.org/10.57125/FED.2024.12.25.16

UNESCO. (2025). *Supporting continuity of learning in Ukraine*. https://www.unesco.org/en/global-education-coalition/ukraine-support

UNICEF Ukraine. (2025, September 1). *4.6 million children in Ukraine face ongoing educational barriers as fourth academic year during war begins*. https://www.unicef.org/ukraine/en/press-releases/back-to-school

ЦІННІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ОСВІТНІЙ КОМУНІКАЦІЇ ЯК ВІДПОВІДЬ НА ВИКЛИКИ ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНОЇ ВІЙНИ

Юлія ДОБРОНОСОВА, к.філос.н., доц.
Національний транспортний університет
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0001-5891-8226

В часи повномасштабного вторгнення російської армії в Україну створені сучасними українськими письменниками вірші, художню і документальну прозу та драматургію варто розглядати не лише як естетично та етично виразні твори мистецтва, але й як зразки свідчення про російсько-українську війну, що мають ціннісний і смисложиттєвий потенціал, дієвий в освітній комунікації. Специфіка нинішнього етапу опору українців російській агресії зумовлює актуалізацію міждисциплінарного пошуку відповідей на виклики повсякдення війни та обговорення ціннісних трансформацій виховання молоді у закладах вищої освіти. Процеси цифровізації та медіатизації українського культурного й освітнього простору зумовлюють провідні тенденції розвитку освіти, увиразнюючи інновації у практиках комунікації, проте проблематика виховання нерідко опиняється на другому плані. З огляду на це важливою видається актуалізація діалогу щодо виховних практик в освітній комунікації, співмірних як з глобальними процесами, так і з локальним контекстом російсько-української війни, котра за суттю і проявами є екзистенціальною і когнітивною. Одним із можливих напрямів конкретизації цього може стати обговорення ролі сучасного українського мистецтва у практиках виховання та заходах, спрямованих на збереження ментального здоров'я всіх учасників освітнього процесу.

Метою нашого розгляду є виявлення можливості використання ціннісного потенціалу сучасної української літератури в освітній комунікації в закладах вищої освіти як відповіді на виклики екзистенціальної війни. Нам йдеться не про обговорення присутності творів сучасних українських письменників у програмах навчальних дисциплін філологічного чи історичного спрямування, пов'язаних із історією української культури та літератури, теоретичними пошуками літературознавства і мистецтвознавства, а про увиразнення цінностей і смисложиттєвої проблематики, представленої в літературних творах наших сучасників, та актуалізацію їх значення в житті студентів, котрі навчаються за освітніми програмами інженерного, економічного, управлінського і технологічного спрямування. У реалізації поставленої мети ми спираємося на праці українських дослідників, присвячені пізнанню специфіки сучасної української літератури, в якій відображено досвід воєнного повсякдення цивільних і військових (Петрушкевич, 2024; Поліщук, 2025; Tashchenko, 2024) та на методологічні підходи до розуміння російсько-української війни як війни з виразною когнітивною та екзистенційною специфікою (Пролеєв та ін., 2024; Макух-Федоркова, 2024). Варто констатувати, що питання використання творів сучасної української літератури в освітній комунікації в закладах вищої освіти поза межами навчальних курсів філологічного спрямування недостатньо розроблені, а про врахування її потенціалу на заняттях з філософських дисциплін нечасто йдеться, хоча виразність голосу сучасної літератури у формуванні національної ідентичності та патріотичному вихованні навряд

чи заперечуватимуть як науковці-теоретики, так і педагоги-практики. Наш розгляд змістовно пов'язаний з нашими попередніми публікаціями, присвяченими виявленню екзистенційної специфіки сучасної української поезії (Доброносова, 2026), та з досвідом використання у виховній роботі на практичних заняттях з філософії зі здобувачами першого (бакалаврського) рівня освіти Національного транспортного університету літературних творів, написаних цивільними і військовими українцями після 24 лютого 2022 року.

З 2014 р. в українській гуманітаристиці присутні різні терміни на означення російсько-української війни. Поруч з вказівками на те, що маємо справу з гібридною, психологічною та інформаційною війною, сьогодні дедалі частіше науковці звертаються до понять екзистенціальна війна та когнітивна війна, що помітно і в працях у сфері гуманітаристики. Перше означення має зв'язки з філософською перспективою осмислення російсько-української війни на теперішньому етапі, друге прийшло в гуманітарний дискурс з царини теорії і практики сучасних воєн в глобальному вимірі. Отже, для того, щоб вибудовувати стратегію відповідей на виклики воєнного часу в освіті, варто усвідомлювати саме екзистенціальні та когнітивні особливості воєн XXI століття, під час яких поруч із фізичними загрозами виразним є некінетичне протистояння, в якому полем бою стають розум і свідомість. Виклики, пов'язані з когнітивною складовою війни, базуються на тому, що свідомість багатьох людей є тим простором, де відбувається протистояння, наслідком чого є перетворення не змісту мислення чи переживань, а їх способу. Такий характер війни увиразнює як психічну вразливість людського існування, так і крихкий характер людської свідомості та динаміки комунікації / дискомунікації всередині Ми-спільнот. Для пошуку адекватних відповідей на виклики воєнного часу варто враховувати, що в когнітивній війні ми маємо справу з ширшим спектром маніпуляції мисленням та використанням різноманітних інформаційних та цифрових засобів (Малик, 2024). Вочевидь питання зв'язку між когнітивною та екзистенціальною складовою в російсько-українській війні мають стати предметом міждисциплінарних досліджень, в яких в майбутньому будуть виразними і голоси науковців з царини психології, педагогіки, філософії, культурології. Проте вже сьогодні врахування зв'язку між когнітивною та екзистенціальною специфікою війни може відкрити нові горизонти у протидії її викликам та змінити підходи до виховної складової в освітній комунікації, тому що «смислові / когнітивні війни використовуючи «м'яку силу» є менш помітними, аніж інформаційні, бо закриті обгорткою естетичної привабливості, в тому і їх небезпека, бо замаскованість діє непомітно, але ефективно і завжди спрямована на довготривалий час» (Макух-Федоркова, 2024, с. 124).

На нашу думку, основою трансформацій сучасної освітньої комунікації має стати акцент на взаємодії, в якій змінюються всі учасники освітнього

процесу, тож повинен трансформуватися і формат виховних практик, в яких більше не йтиметься про вплив, а на перший план виходитиме діалогічний характер стосунків між педагогами та студентами. В умовах війни виховні аспекти освітньої комунікації часто пов'язані з пошуком відповідей на смисложиттєсві запити, адже і здобувачі освіти, і викладачі відчувають фізичну і психологічну загроженість власного існування та загроженість українського життєсвіту. У такому горизонті виховна робота може сприяти подальшому вкоріненню всіх учасників освітньої комунікації в українську культуру та усвідомленню зв'язку між турботою про неї і турботою про себе. Співмірні цьому практики виховання базуватимуться на підході до культури, суть якого полягає не лише в розгляді культури як антропологічного поняття, що позначає спосіб життя певного народу, але й усвідомленні того, що сенс культурного життя означає культурне розуміння або переживання ідентичності, а буття в світі культури постає передусім як буття-можливість (Пролеєв та ін., 2024, сс. 164–165). За такого розуміння інтерсуб'єктивних основ української культури, котра є мішенню російської агресії, увиразнюється те, що в українському мистецтві воєнного часу ціннісний потенціал розкриває смисложиттєва проблематика, звернення до якої в освітній комунікації може сприяти продуктивним трансформаціям виховних практик у закладах вищої освіти.

Ярослав Поліщук (Поліщук, 2025, с. 4), аналізуючи тенденції розвитку українського красного письменства після 24 лютого 2022 року, вказує, що в часи війни сила слова може знецінюватися, тож навіть у письменників може виникати сумнів в тому, чи має значення в таких умовах сам акт писання. Проте саме твори, написані військовими та цивільними українцями за часів повномасштабного вторгнення, демонструють не лише усвідомлення екзистенційної сили висловленого митцями, але й те, що їх тексти стають місцями сили для читачів, нерідко допомагаючи долати травматичні переживання і повертаючи здатність проєктувати майбутнє. Відображена у художньо-документальній прозі та поезії рефлексія життя людей в граничних ситуаціях увиразнює проблематику єдності та інтерсуб'єктивності українського життєсвіту та може бути ефективна у виховній роботі, пов'язаній з проблематикою ідентичності. В цьому плані твори Ярини Чорногуз, Артура Дроня, Галини Крук, Маріанни Кіяновської, Артема Чеха, Сергія Жадана, Ірини Цілик, Любові Якимчук, Олега Клюфаса, Максима Кривцова, Юлії Паєвської можуть стати основою для практик в рамках патріотичного, естетичного і морального виховання, базованих на пріоритеті етики чеснот. Літературний дискурс війни містить багато напрямків і векторів, співмірних із екзистенційними запитами читачів, тому може зацікавити навіть тих, хто до цього не цікавився розвитком української літератури. У цьому плані доволі продуктивним нам видається використання смисложиттєвого потенціалу поезії. На перший погляд здається, що зацікавити сучасну молодь

поетичними текстами та спонукати до діалогу з висловленим у ній авторами і авторками може бути надскладним завданням, адже в боротьбі за увагу поезія може програвати контенту з медіамереж. Сьогодні поети нерідко «працюють» із парадоксальними образами, а їх вірші перетворюються на миттєві свідчення про війну зсередини війни і є прикладами літератури емоційного факту, співмірної з сучасною мережевою медіакультурою, основою якої є короткі повідомлення. За умов пошуку індивідуальних шляхів інтерпретації конкретних поетичних образів, а не слідування шляхами їх «правильного» аналізу, студенти можуть відкрити в собі здатність помічати зв'язки між образним та емоційним навіть тоді, коли до того поезією не цікавилися, і на цьому шляху цифрові інструменти можуть допомогти зробити виховні практики більш розмаїтими. В освітній комунікації виняткову роль відіграватиме використання можливостей медіамережевих ресурсів, на яких можна ознайомитися з відео виступів та інтерв'ю українських письменників, зразками відео поезії, аудіозаписами творів, прочитаних самими авторам. Окрім виховних цілей такий підхід дозволяє працювати над підвищенням рівня медіаграмотності молоді, орієнтуючи її на усвідомлене формування медіадосвіду та споживання якісного українського медіаконтенту, а в деяких випадках і на прояв медіакреативності.

Наш досвід роботи зі смисложиттєвою проблематикою в творах сучасних українських письменників під час практичних занять з філософських дисциплін зі студентами першого і другого курсів бакалаврату Національного транспортного університету інженерних, технолоігчних і управлінських спеціальностей, засвідчує, що найкращі результати помітні, коли йдеться про складні змістовно поетичні форми вільного вірша. Нерідко на позір герметичні тексти з драматичними сюжетами відкривають молоді шляхи до пізнання власних емоцій і упорядкування досвіду. Не менш ефективною виявляється обговорення зі студентами есеїстики та художньої і документальної прози, написаної військовими чи ветеранами, причому молодь з різних регіонів України часто цікавиться творчістю своїх земляків. Така виховна робота не потребує проведення окремих виховних заходів, може бути вплетена в тематику навчальних дисциплін та поєднуватися з проведенням хвилини пам'яті. Важливим джерелом для цього стає ініційований поеткою, ветеранкою, парамедикинею добровольчого медичного багальйону «Госпітальєри» Оленою Герасим'юк проєкт «Недописані», присвячений людям літератури, які загинули під час російсько-української війни, а також інші ініціативи зі вшанування пам'яті полеглих людей культури. Наш досвід засвідчує, що найбільшим потенціалом володіють поезія та документальна проза, в якій молодь знаходить орієнтири для пошуку власних відповідей на смисложиттєві запити. Пояснення цьому варто шукати в тому, що нині в цих річищах літературного дискурсу ціннісна проблематика постає в єдності екзистенційного та етичного, а літературні

твори містять зразки неакадемічного філософування, в якому виразна тематика самопізнання, співбуття з Іншими, долання травматичного досвіду, темпоральних переживань та турботи про український життєсвіт.

Врахування смисложиттєвого і ціннісного потенціалу сучасної української літератури в патріотичному, моральному та естетичному вихованні спонукає здобувачів освіти до рефлексії щодо власного досвіду життя в умовах війни, і в такий спосіб відбувається їх справжня зустріч із українським мистецтвом. У закладах вищої освіти спільне з викладачами обговорення складних викликів воєнного повсякдення, описаних в українській прозі і поезії, сприяє підвищенню ефективності освітньої комунікації. Сьогодні ціннісним потенціалом наділена не лише література, але й інші види мистецтв, зокрема, цифрове мистецтво, осмислення можливостей використання якого в практиках виховання студентської молоді ми плануємо представити в наших майбутніх дослідженнях.

Ключові слова: виховання, екзистенціальна війна, когнітивна війна, освітня комунікація, сучасна українська література.

Список використаних джерел

Доброносова, Ю. Д. (2026) Смерть Іншого як гранична ситуація в сучасній українській поезії. У Н. В. Гоголь (Ред.) *Науковий потенціал дослідника: філологічні та методичні пошуки : збірник наукових праць викладачів і студентів. Вип. XIV.* (с. 35–39). Видавництво Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. https://gnpu.edu.ua/event/suchasni-tendencziyi-ta-perspektyvy-movno-literaturnoyi-osvity-v-ukrayini-2/

Малик, І. Р. (2024). Когнітивна війна: людська свідомість як поле бою. *Регіональні студії, 39*, 45–50. https://doi.org/10.32782/2663-6170/2024.39.7

Макух-Федоркова, І. (2024) Сучасні методологічні підходи до визначення понять смислові/когнітивні війни: аналіз інструментів впливу. *Історико-політичні проблеми сучасного світу: Збірник наукових статей, 49.* 120–136. https://doi.org/10.31861/mhpi2024.49.120-136

Петрушкевич, М. (2024) Універсальні міфологічно-світоглядні та естетичні коди у воєнній поезії: ситуація російсько-української війни. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філософія» : науковий журнал, 27,* 21–29. https://doi.org/10.25264/2312-7112-2024-27-21-29

Поліщук, Я. (2025) *Сім поглядів на війну*. Дух і Літера.

Пролеєв, С. В., Бистрицький, Є. К., Зимовець, Р. В. & Кобець, Р. В. (2024) *Інший та чужість у глобальному світі*. Інститут філософії НАН України.

Tashchenko, A. (2024) The memories we (dis)like: wartime global news and Ukrainian-language poetry as semantic weapons. *Innovation: The European Journal of Social Science Research, 37*(3), 1–14. https://doi.org/10.1080/13511610.2024.2395279

ТРАНСФОРМАЦІЯ ЗМІСТУ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ПІД ВПЛИВОМ БОЙОВОГО ДОСВІДУ: КОМПАРАТИВНИЙ АСПЕКТ

Олександр ДРУЖИНІН
Київський інститут Національної гвардії України
Київ, Україна

Актуальність проблеми реформування системи іншомовної підготовки військовослужбовців зумовлена безпрецедентними викликами, з якими зіткнулася Україна в умовах повномасштабної збройної агресії. Інтеграція підрозділів Національної гвардії України (НГУ) та Збройних Сил України до євроатлантичного безпекового простору вимагає не лише концептуальної зміни військової доктрини, але й досягнення високого рівня взаємосумісності на комунікативному рівні. Досвід ведення бойових дій виявив суттєві розбіжності між традиційними (академічними) програмами вивчення військової англійської мови та реальними потребами військовослужбовців на полі бою. Відтак, виникає гостра необхідність у компаративному аналізі змісту мовної підготовки мирного часу та програм, адаптованих під впливом безпосереднього бойового досвіду.

Мета дослідження полягає у порівняльному аналізі традиційної системи іншомовної підготовки та новітніх підходів, що базуються на бойовому досвіді, а також у визначенні ключових векторів трансформації навчального контенту для досягнення взаємосумісності за стандартами STANAG 6001.

Компаративний аналіз змісту навчання виявляє глибинні відмінності у цілепокладанні та методології. Традиційна парадигма мовної підготовки у вищих військових навчальних закладах історично спиралася на граматико-перекладний та комунікативний методи, де пріоритетом була академічна правильність мовлення. Навчальні матеріали охоплювали широкий спектр загальновійськових тем: від опису структури збройних сил до формального листування. У таких умовах слухачі (курсанти, офіцери) формували стійку мовну компетенцію, яка, однак, виявлялася недостатньо гнучкою в умовах екстремального стресу.

Натомість бойовий досвід диктує концепцію прагматичного мінімалізму, яку можна охарактеризувати терміном «Mission-First» (пріоритет виконання завдання). В умовах вогневого контакту, артилерійського обстрілу чи евакуації поранених ключовим фактором стає швидкість та точність передачі інформації, а не її граматична довершеність. Навчання під впливом бойового досвіду трансформується у фокусне засвоєння тактичної термінології, стандартних операційних процедур (SOPs) та форматів радіообміну. Ілюстративними прикладами є

абревіатури та акроніми, такі як *SITREP*, *MEDEVAC*, *SALUTE*, які вимагають автоматизованого розуміння та відтворення.

Лексичний компонент зазнає найбільших трансформацій. У традиційних програмах лексика засвоюється тематично, з акцентом на синонімічне багатство. Бойовий досвід натомість вимагає стандартизації словника. Іншомовна підготовка, адаптована до умов реальної війни, зосереджується на вивченні так званих «Brevity Codes» – коротких кодових слів, що замінюють цілі речення. Наприклад, замість академічного *«I have received your message and understand it»* використовується лаконічне *«Roger»* або *«Copy»*; замість *«Enemy spotted in the building»* – *«Contact, building»*. Таке скорочення мовних конструкцій знижує когнітивне навантаження на військовослужбовця, дозволяючи зосередитися на тактичній обстановці.

Окремим аспектом компаративного аналізу є психологічна та андрагогічна складова. Навчання кадрових офіцерів та учасників бойових дій суттєво відрізняється від роботи з курсантами перших курсів. Учасники бойових дій (УБД) мають специфічний психоемоційний фон, підвищений рівень критичного мислення та чітко виражену прагматичну мотивацію. Згідно з дослідженнями у сфері військової андрагогіки, дорослі слухачі з бойовим досвідом відкидають абстрактні теоретичні знання, якщо не бачать їх негайного практичного застосування (Ягупов, 2018, с. 142). Тому традиційні рольові ігри (*Role-Play*) повинні трансформуватися у сценарно-орієнтоване навчання (*Scenario-Based Learning*), де моделюються максимально наближені до реальності ситуації: спільне патрулювання з іноземними інструкторами, запит на артилерійську підтримку, взаємодія під час зачистки урбанізованої місцевості.

Впровадження цифрових інструментів також зазнає концептуальних змін. Якщо у мирний час використання платформ на кшталт Blooket чи Kahoot сприймалося переважно як елемент розваги та гейміфікації для підтримання інтересу, то в умовах інтенсивної підготовки офіцерів вони стають критично важливим інструментом для дриллінгу (багаторазового повторення) тактичних термінів. Використання таких платформ дозволяє довести реакцію на специфічні терміни до рівня підсвідомого рефлексу, що є критично важливим на полі бою. Цифровізація також дозволяє швидко оновлювати навчальні матеріали відповідно до новітнього досвіду, отриманого безпосередньо з лінії фронту, інтегруючи нові терміни, пов'язані з використанням безпілотних літальних апаратів (*UAV*, *FPV-drones*), засобів радіоелектронної боротьби (*EW*) тощо.

Аналізуючи стандарти STANAG 6001, варто зазначити, що вони є універсальним мірилом мовної компетентності в НАТО. Однак, бойовий досвід українських військових демонструє, що для успішної взаємодії на тактичному рівні (рівень відділення – взводу – роти) першочерговим є ідеальне володіння специфічними дескрипторами на рівні 1 (Survival) та 2 (Functional) у частині аудіювання та говоріння (STANAG 6001, 2020, с. 8).

Традиційна система часто намагалася рівномірно розвивати всі чотири види мовленнєвої діяльності (читання, письмо, аудіювання, говоріння). Втім, компаративний аналіз показує, що в бойових умовах питома вага усного радіообміну та розуміння команд на слух значно переважає потребу у формальному листуванні чи читанні великих масивів тексту, які є характерними для штабної роботи вищих рівнів управління.

Ще одним вагомим чинником трансформації є феномен міжкультурної комунікації в умовах стресу. Бойовий досвід показав, що взаємосумісність не обмежується лише знанням лексики. Вона охоплює розуміння менталітету партнерів, алгоритмів прийняття рішень та стандартних операційних процедур армій країн-членів НАТО. Іншомовна підготовка має включати аналіз реальних кейсів взаємодії, розбір типових помилок комунікації під час спільних навчань (наприклад, JMTG-U) та вивчення культурних маркерів, що впливають на бойову ефективність. Навчальний процес має формувати у військовослужбовця здатність не просто перекладати власні думки англійською мовою, а мислити категоріями натівських протоколів (Бойко, 2022, с. 112).

Таким чином, компаративний аналіз засвідчує, що іншомовна підготовка військовослужбовців переживає безпрецедентну зміну парадигми. Традиційна академічна модель, орієнтована на довгострокове, системне вивчення мови у мирних умовах, поступається місцем інтенсивній, сценарно-орієнтованій моделі, продиктованій реаліями сучасної війни.

Висновки. Трансформація змісту іншомовної підготовки під впливом бойового досвіду є незворотним процесом, який вимагає інституційного закріплення. Ключовими векторами цієї трансформації є перехід від загальновійськової лексики до тактичного «Brevity Codes», впровадження концепції «Mission-First» в основу оцінювання ефективності комунікації, а також психологічна адаптація навчального процесу до когнітивних особливостей учасників бойових дій. Інтеграція цих елементів дозволить не лише суттєво підвищити якість володіння військовою англійською мовою серед особового складу Національної гвардії України та Збройних Сил України, але й забезпечить реальну бойову взаємосумісність із підрозділами країн-партнерів НАТО в умовах сучасних багатодоменних операцій.

Ключові слова: бойовий досвід, взаємосумісність, військова англійська мова, іншомовна підготовка, стандарти НАТО.

Список використаних джерел

Бойко, О. В. (2022). *Міжкультурна комунікація у Збройних Силах України: виклики інтеграції*. Національний університет оборони України. http://repo.nuou.org.ua/

Ягупов, В. В. (2018). *Педагогіка вищої військової школи*. Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет». https://doi.org/10.17721/ped.2018.1.142

Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511675874

STANAG 6001. (2020). *Language Proficiency Levels* (Edition 5). NATO Standardization Office. https://natobilc.org/en/stanag-6001/

ФАХОВА ПЕРЕДВИЩА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ КРАЩИХ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ПРАКТИК РОЗВИТКУ У ЗДОБУВАЧІВ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Петро ЖИВОДЕР
Ізмаїльський державний гуманітарний університет
Ізмаїл, Україна

Фахова передвища освіта має практичну природу, тому розвиток критичного мислення в ній не може зводитися до окремої теми в межах навчальної дисципліни. Для майбутнього фахового молодшого бакалавра критичне мислення означає здатність перевіряти інформацію, зіставляти факти, бачити причини професійної проблеми, обирати рішення й відповідати за його наслідки. Слід зауважити, що Закон України «Про фахову передвищу освіту» (2019) у ст. 7 визначає відповідний рівень освіти через здатність особи розв’язувати типові спеціалізовані задачі в професійній діяльності або навчанні, особливо за певної невизначеності умов; у ст. 45 освітній процес описано як інтелектуальну і творчу діяльність, спрямовану на засвоєння, примноження та використання знань, умінь й інших компетентностей. Відповідно, законодавче формулювання прямо підводить до висновку: коледж має навчати не відтворення готових алгоритмів, а обґрунтованого застосування знань у ситуаціях, де відповідь не лежить на поверхні. Право здобувачів на якісні освітні послуги та справедливе оцінювання, закріплене у ст. 54 цього ж Закону, також пов’язане з критичним мисленням, бо без прозорих критеріїв оцінювання студент не вчиться аргументувати власну позицію і перевіряти якість виконаної роботи.

Європейська практика розвитку короткого циклу вищої освіти показує, що найбільш результативними є програми, пов’язані з ринком праці, гнучкими освітніми траєкторіями та навчанням упродовж життя. М. Лєснікова й О. Денисюк, аналізуючи фахову передвищу освіту в країнах Європейського Союзу, зазначають, що програми короткого циклу здебільшого тривають два роки, мають прикладну орієнтацію і дають випускникові можливість або швидко вийти на ринок праці, або продовжити навчання на вищому рівні. За даними, наведеними дослідницями, у 2022 році в ЄС частка здобувачів таких програм становила близько 8% від загальної кількості студентів вищої освіти, а найактивніше цей формат розвивався у Франції, Іспанії та Австрії (Лєснікова & Денисюк, 2025). В свою чергу, досвід цих країн корисний для українських коледжів

не через механічне запозичення моделей, а через логіку побудови освітнього процесу: студент має працювати з реальними професійними ситуаціями, виконувати практичні завдання, аналізувати помилки, порівнювати кілька способів розв'язання задачі. Критичне мислення в такій моделі виникає не після вивчення теорії, а під час її застосування – у проєктах, виробничій практиці, лабораторних роботах, кейсах, міждисциплінарних заняттях.

Для закладів фахової передвищої освіти розвиток критичного мислення варто пов'язувати з методами, які змушують студента діяти як майбутнього працівника, а не як пасивного слухача. С. Ільїна у статті про розвиток критичного мислення на заняттях із комп'ютерних спецдисциплін наголошує, що студент має брати активну участь у навчанні, розуміти цінність власних ідей, поважати різні позиції та бути готовим не тільки висувати, а й відкидати судження після їх перевірки. Для комп'ютерних, технічних, медичних, економічних чи спортивних спеціальностей це означає роботу з професійними помилками, аналіз неповних даних, пошук причин збою, обґрунтування вибору технології, зіставлення нормативних вимог із реальною виробничою ситуацією (Ільїна, 2020). Н. Мельник, описуючи стандартні та нестандартні методи викладання у фаховій передвищій освіті, звертає увагу на триетапну структуру заняття для розвитку критичного мислення: актуалізацію знань, усвідомлення нового матеріалу та рефлексію (Мельник, 2020). Практична цінність цієї структури полягає в тому, що студент спочатку формулює проблему, потім працює з джерелами або завданням, а наприкінці пояснює, як змінилося його розуміння. Без рефлексії заняття часто завершується механічним виконанням вправи, в той час як критичне мислення потребує відповіді на запитання: чому обрано певне рішення, які докази його підтверджують, які ризики залишилися неврахованими.

Практичне впровадження європейських підходів у фаховій передвищій освіті потребує не переліку методів, а розуміння того, яку навчальну дію вони запускають у студента. Критичне мислення розвивається тоді, коли здобувач порівнює варіанти, перевіряє аргументи, працює з помилками й переносить знання на професійну ситуацію. Європейська практика короткого циклу вищої освіти підтверджує результативність гнучких траєкторій, прикладної підготовки та зв'язку з ринком праці, а дослідження з педагогіки фахової передвищої освіти наголошують на потребі цілеспрямованого розвитку контрольованого, обґрунтованого й цілеспрямованого мислення здобувачів.

Таблиця 1

Європейські практики розвитку критичного мислення у фаховій передвищій освіті та можливості їх застосування в українських коледжах

Європейська практика	Освітня дія здобувача	Як розвивається критичне мислення	Можливе застосування у фаховій передвищій освіті України
Практикоорієнтоване навчання, наближене до професійного середовища	Аналізує виробничу або професійну ситуацію, визначає проблему, добирає спосіб її розв'язання	Студент переходить від запам'ятовування матеріалу до перевірки рішення на придатність, безпечність і доцільність	Кейси з фахових дисциплін, виробничі задачі, лабораторні роботи з аналізом типових помилок
Гнучкі освітні траєкторії	Обирає дисципліни, теми проєктів або напрям практичної роботи відповідно до професійних інтересів	Вибір потребує самооцінки, порівняння можливостей і відповідальності за навчальний результат	Індивідуальні завдання, вибіркові освітні компоненти, проєкти за спеціальністю
Навчання через проєкти	Планує роботу, збирає дані, перевіряє джерела, презентує результат	Формується здатність аргументувати висновки, бачити слабкі місця рішення та доопрацьовувати його	Курсові роботи прикладного характеру, міждисциплінарні студентські проєкти, міні-дослідження
Поєднання навчання з роботою або стажуванням	Зіставляє теоретичні знання з вимогами робочого місця	Студент бачить різницю між навчальною моделлю і реальною професійною практикою, навчається коригувати рішення	Дуальна форма підготовки, практичні заняття на базі підприємств, участь роботодавців в оцінюванні
Рефлексивне оцінювання	Пояснює, чому обрав певне рішення, які докази використав і що можна поліпшити	Розвивається самоконтроль, здатність визнавати помилки й уточнювати власну позицію	Рефлексивні звіти після практики, захист кейсів, самооцінювання за критеріями

Джерело: сформовано автором.

З огляду на дані табл. 1, розвиток критичного мислення у фаховій передвищій освіті залежить від організації навчальної діяльності. Викладач не може сформувати цю якість через лекційне пояснення або

контрольне відтворення матеріалу. Потрібні завдання, у яких студент має порівняти дані, пояснити логіку власного рішення, перевірити джерело інформації, спрогнозувати наслідки помилки. За таких умов критичне мислення стає частиною професійної підготовки, а не додатковою педагогічною вимогою. Для українських коледжів найбільш придатними є ті європейські практики, які можна інтегрувати у фахові дисципліни без руйнування чинних освітньо-професійних програм: кейс-метод, проєктне навчання, рефлексивне оцінювання, практичні завдання від роботодавців і міждисциплінарні роботи.

Європейські підходи до професійної освіти також підсилюють значення міждисциплінарності. Роботодавець очікує від випускника не ізольованого знання однієї дисципліни, а здатності поєднувати технічні, цифрові, комунікативні, правові й етичні аспекти професійного рішення. У цьому сенсі критичне мислення пов'язане з академічною доброчесністю: студент має вміти відрізняти власний висновок від запозиченої інформації, коректно працювати з джерелами, перевіряти достовірність даних і визнавати межі власної компетентності. Стаття 26 Закону України «Про фахову передвищу освіту» (2019) покладає на всіх учасників освітнього процесу обов'язок дотримуватися принципів академічної доброчесності, а ст. 17 відносить внутрішнє забезпечення якості до системних елементів діяльності закладу. У зв'язку з цим розвиток критичного мислення має бути зафіксований не тільки в робочих програмах дисциплін, а й у критеріях оцінювання, правилах виконання письмових робіт, організації практики, процедурах внутрішнього моніторингу якості освіти. Коли студент пояснює джерело інформації, порівнює альтернативні рішення і захищає власний висновок, академічна доброчесність перестає бути формальною вимогою та переходить у повсякденну навчальну дію.

Таким чином, фахова передвища освіта в Україні може використати кращі європейські практики шляхом посилення прикладного, дослідницького й рефлексивного складників навчання. Коледжам доцільно ширше впроваджувати кейс-метод, проблемні завдання, дуальні елементи підготовки, проєктні роботи, професійні симуляції, дебати за фаховою тематикою, аналіз помилок із практики підприємств та установ. Н. Кучеренко та О. Майстренко, досліджуючи критичне мислення здобувачів освіти у сфері фізичної культури і спорту, слушно розмежовують творче та критичне мислення: перше спрямоване на вироблення ідей, друге – на виявлення їхніх недоліків і перевірку придатності (Кучеренко & Майстренко, 2020). Для фахової передвищої освіти поєднання цих двох типів мислення має особливе значення, бо майбутній фахівець повинен не тільки запропонувати рішення, а й оцінити його безпечність, економічність, правомірність і професійну доцільність. Європейський досвід підтверджує, що короткий цикл освіти стає сильним тоді, коли навчання наближене до професійного середовища, а студент

поступово переходить від виконання інструкції до самостійного аналізу ситуації. Для української фахової передвищої освіти така орієнтація дає можливість готувати випускників, здатних працювати з інформацією, приймати обґрунтовані рішення й навчатися далі без втрати професійної мотивації.

Ключові слова: європейські освітні практики, критичне мислення здобувачів, короткий цикл вищої освіти, практикоорієнтоване навчання, фахова передвища освіта.

Список використаних джерел

Верховна Рада України. (2019). *Про фахову передвищу освіту*. Закон України № 2745-VIII. https://zakon.rada.gov.ua/go/2745-19

Ільїна, С. (2020). Шляхи та засоби розвитку критичного мислення на заняттях з комп'ютерних спецдисциплін. *Фахова передвища освіта,* (1), 23–25. https://kipt.com.ua/wp-content/uploads/2024/01/Фахова-передвища-освіта-1-2020.pdf

Кучеренко, Н., & Майстренко, О. (2020). Розвиток критичного мислення здобувачів освіти в галузі фізичної культури і спорту. *Фахова передвища освіта,* (1), 45–48. https://kipt.com.ua/wp-content/uploads/2024/01/Фахова-передвища-освіта-1-2020.pdf

Лєснікова, М. В., & Денисюк, О. Я. (2025). Фахова передвища освіта у країнах Європейського Союзу: огляд, статистичний аналіз, кращі практики. *Статистика України,* (2), 60–69. https://doi.org/10.31767/su.2(109)2025.02.06

Мельник, Н. (2020). Стандартні та нестандартні методи викладання у закладах фахової передвищої освіти. *Фахова передвища освіта,* (1), 10–11. https://kipt.com.ua/wp-content/uploads/2024/01/Фахова-передвища-освіта-1-2020.pdf

БАГАТОКУЛЬТУРНИЙ СВІТ ІНКЛЮЗІЇ ТА РІВНОСТІ: ОСНОВНІ ВИМІРИ ОСВІТНЬОГО РІЗНОМАНІТТЯ

Оксана ЖИЗНОМІРСЬКА, к.псих.н., доц.
Тернопільський обласний комунальний інститут
післядипломної педагогічної освіти
м. Тернопіль, Україна
https://orcid.org/0000-0002-0453-2800

Метою дослідження є порівняння тенденцій інклюзивного навчання сучасних учнів з особливими освітніми потребами у період війни та їх різноманіття: вітчизняний та міжнародний досвід.

Наша сучасна українська спільнота продовжує перебувати в складних «тенетах» війни, економічної нестабільності, психологічного хаосу, невизначеності, що зумовлює її до швидкого стратегічного мислення та гнучкого реагування у різних соціальних ситуаціях. Незважаючи на те, що

війна триває, особистість з особливими освітніми потребами ще більше потребує допомоги, підтримки психолого-педагогічного супроводу з боку дорослого, оскільки наслідки військової агресії мають значний вплив на психоемоційний та інтелектуальний розвиток дитини. Саме особлива дитина з нетерпінням очікує близького (позитивного) формату комунікації з іншими; намагається адаптуватися до різної поведінки, взаємин, емоцій, людей; соціалізуватися та адаптуватися у різних творчих, мистецьких середовищах; проявляти «маленькі» успіхи у своїй діяльності. Багатокультурний та різноманітний світ емоцій, мислення, поведінки особистості з особливими освітніми потребами спонукає нас до формування стресостійкості; проявів нестандартності підходів у різних соціальних взаєминах; усвідомлення гідного відчуття власного «Я» серед інших; бажання мати власний добробут; вільний доступ до різних ресурсів (інтелектуальні, емоційні, вольові, поведінкові); активно себе презентувати в житті, незалежно від етнічної приналежності, релігії, фізичних можливостей, віку чи соціального статусу (Колупаєва & Таранченко, 2016).

Як зазначається у збірнику наукових праць «Освіта осіб з особливими освітніми потребами: шляхи розбудови» під егідою Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України, зокрема у їх науковій статті «Із історії інклюзивної освіти», автори – М. Супрун і Г. Ковбич-Онищук підкреслюють, що такий (інклюзивний) стан справ пов'язаний, передусім з тим, що інклюзивна освіта і за кордоном, і особливо в Україні, має нетривалу історію розвитку. В нашій країні початок інтеграції особливих дітей до масової шкільної системи розпочався ще у 90-х роках минулого століття, а в 2001 р. Міністерство освіти і науки України, Інститут спеціальної педагогіки АПН України та Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» започаткували науково-педагогічний експеримент «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх закладах», основною метою якого були розробка і реалізація механізму включення дітей зазначеної категорії до загальноосвітніх навчальних закладів та ранньої їх інтеграції в соціальне середовище з урахуванням типологічних та індивідуальних особливостей (Засенко, 2019, с. 139–140).

Різні трансформації в українській системі освіти донині відбуваються на тлі істотних змін в усіх сферах життя суспільства, певного часу потребує переосмислення та переформатування світоглядних, науково-педагогічних позицій, розроблення законодавчого та правового поля в освітній сфері з позицій розбудови демократичної держави. Ці ж виклики і присутні й у сфері освіти для дітей з особливими потребами (Колупаєва, 2016, с. 9–15).

Як виглядає інклюзивне навчання за кордоном, насправді, ці та інші питання хвилюють багатьох науковців, корекційних педагогів, батьків та

інших фахівців психолого-педагогічного супроводу. Передусім, у світі понад один мільярд людей з інвалідністю, з них половина – діти, котрі потребують особливого догляду, соціалізації, що розпочинається із закладу дошкільної освіти. Саме Італія стала одна з перших країн, де визнано інтегроване навчання для цієї категорії дітей. Так, у звичайних школах працюють усі діти разом зі своїми вчителями, фізіотерапевтами, логопедами та асистентами, де панує рівність та безбар'єрність. Як результат, в Італії майже 100% дітей з інвалідністю відвідують звичайні школи, Норвегії – 90%, Німеччині – 70%, Польщі – лише 42%. Водночас в Україні ситуація дещо інша, а саме майже мільйон школярів є з особливими освітніми потребами, а лише 7% перебувають на інклюзивному навчанні (статистичні дані від 24.10.2019 р.) (24 Канал, 2026, с. 1).

Вважаємо, що інклюзивна освіта є актуальною, а також викликом для багатьох шкіл та їх керівників, де презентується різний формат взаємодії: законодавчо-правова, соціально-культурна, дозвіллєва, ціннісна, трансформаційно-змінна, стратегічна, інтеграційна, водночас, таки мають переважати позиції рівності, толерантності, особистісної гідності, поваги, безбар'єрності тощо.

Освітній процес продовжує своє «існування», незважаючи на постійні, тривалі сигнали тривог, повітряних небезпек, де нормотипова особистість переживає за своє здоров'я, життя та життя рідних, а особлива дитина по-іншому може реагувати на небезпеку, зокрема може впадати в істерику, крик, агресію або навпаки ніби «завмирати», затихати, спокійно мовчати і не «подавати» ніяких звуків власних хвилювань. Водночас педагогічні працівники намагаються продемонструвати свою стійкість, впевненість, професіоналізм, емпатію до учнів різного віку та їх особливостей (потреби, прагнення, бажання). Учні з особливими освітніми потребами проявляють щиру вдячність дорослим, які їх розуміють, відчувають, бачать їхні потреби, знають їх наміри, та навіть більше, – прагнуть їм допомогти, навчають їх до самостійних навичок, виконання послідовних дій, зрозуміти певні складні алгоритми (конструкції, схеми, моделі) навчання та життя; сприяють збагнути внутрішній механізм розвитку певного явища, події, ситуації; дають можливість відчути особистісний успіх; проаналізувати свої недоліки, труднощі в улюбленій діяльності; побачити себе ніби збоку та змогти оцінити власне «Я» серед інших; відчути власну потрібність, значущість, важливість у соціумі; відчути емоційне задоволення, насолоду від спілкувань з різними людьми, які не шукають розбіжностей між іншими.

Цілком переконані, що українська спільнота педагогів повинна постійно професійно зростати у межах інклюзії (навчання, освіта, культура, спілкування, ставлення, цінності, пріоритети), оскільки це запорука професіоналізму, компетентностей, позитивних взаємин, комунікації, а також створення сприятливої, доброзичливої атмосфери для

співпраці із дітьми з особливими освітніми потребами. На державному рівні ключовими питаннями сьогодення постають питання безбар'рності особистості, що спонукає кожного дорослого (батьків, педагогів) бути компетентними та ефективно працювати в цьому напрямку.

За ініціативи першої леді Олени Зеленської питання безбар'єрності набуло широкого масштабу та розгалуження щодо її реалізації в нашій країні. Як зазначено на сайті Міністерства освіти і науки України у статті «Освіта без дискримінації, мова без бар'єрів. МОН представило дорожню карту формування культури безбар'єрної комунікації в освіті, що було опубліковано 26 травня 2026 року.

Відрадно, що Міністерство освіти і науки України розпочало системну роботу з формування культури безбар'єрної комунікації в освіті. Її мета – зробити принципи поваги, недискримінації та людиноцентричності невіддільною частиною освітнього процесу. Про розвиток системних рішень у сфері безбар'єрного мовлення та навчання в освіті розповів міністр освіти і науки України Оксен Лісовий під час засідання Національної ради безбар'єрності за участю першої леді України Олени Зеленської під головуванням прем'єр-міністерки України Юлії Свириденко. Засідання відкрило Національний тиждень безбар'єрності, який триває в Україні з 25–31 травня. Тема 2026 року – безбар'єрне мовлення (Міністерство освіти і науки України, 2026, с. 1; Громадська організація «Безбар'єрність», 2022).

Ми переконані, що українському суспільству важливо розуміти питання інклюзії, мати чітке уявлення та усвідомлення щодо їх особливостей, проявів; яке вони ієрархічне місце займають у соціальному середовищі; на що здатні ці особистості; яка неординарність їхнього мислення, творчого бачення різних ситуацій; бажань досягати успіху та долати свої невдачі тощо.

Під час засідання Ради безбар'єрності Оксен Лісовий представив дорожню карту змін у межах Року безбар'єрної мови. Йдеться про системну роботу – від навчання педагогів і авторів підручників до масштабної інформаційної кампанії для батьків, учителів і дітей. Одним із інструментів навчання педагогів постане квест-курс «Освіта без дискримінації, мова без бар'єрів», розроблений спільно з партнерами – UNFPA та EdCamp Ukraine. Цей курс має бути присвячений не лише коректній термінології, а й зміні підходів до комунікації в школі та освітньому середовищі. Він допомагає розпізнавати мову упереджень, уникати дискримінаційних практик, формувати безпечне та дружнє освітнє середовище, будувати взаємодію з дітьми та батьками на основі поваги й партнерства.

Зосереджувалася увага і на питанні безбар'єрності, зокрема «безбар'єрність – це значно більше, ніж фізична доступність чи інклюзивна інфраструктура. Вона починається з поваги до людини, зі слів і культури спілкування, які формуються в освіті щодня. Саме тому «запускається» системна робота – від навчання педагогів і авторів підручників до

оновлення освітнього контенту та масштабної комунікаційної кампанії. «Ми хочемо, щоб принципи поваги, гідності й недискримінації стали природною частиною освітнього середовища та повсякденної культури українського суспільства», – зазначив міністр освіти і науки України Оксен Лісовий.

Ще один напрям роботи – створення безбар'єрного освітнього контенту. МОН спільно з партнерами розробило курси для авторів підручників, освітніх програм для закладів дошкільної й загальної середньої освіти і фахівців Українського інституту розвитку освіти щодо недискримінації та використання безбар'єрної мови. Це дозволяє посилити експертизу щодо коректної та недискримінаційної комунікації в освітніх матеріалах.

Посадовці вважають, що важливо тему безбар'єрної мови не залишати лише професійною дискусією експертів. Вона має стати частиною повсякденного життя суспільства. Для цього МОН запускає комунікаційну кампанію «Безбар'єрна мова в освіті» за підтримки UNICEF та Мережі батьківських організацій. Її головна мета – зробити принципи безбар'єрної комунікації зрозумілими та близькими для українських родин, педагогів і дітей. Безбар'єрність – це коли можеш за словами побачити людину. МОН забезпечує реалізацію Національної стратегії зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року – ініціативи, започаткованої першою леді України Оленою Зеленською (Міністерство освіти і науки України, 2026, с. 3).

Таким чином, освітні позиції різноманіття інклюзії дають можливість підсумувати, що інклюзивна освіта займає чільне місце в будь-якому освітньому середовищі нашої країни; педагоги мають бути психологічно готовими до співпраці з особами різних нозологій; батьки (опікуни) й педагоги мають спільно брати відповідальність за особливих дітей та навчати їх до самостійності в своєму житті; сприяти їхньому професійному самовизначенню, особистісному самоствердженню; на кожному рівні соціальних взаємодій має панувати рівність, воля, свобода, гідність, повага, безбар'єрність та ін.

Ключові слова: інклюзивне навчання, освіта, особи з особливими освітніми потребами, позиції, тенденції.

Список використаних джерел

Громадська організація «Безбар'єрність». (2022). *Базові навички турботи про себе та інших. Як подолати надмірний стрес (виклики війни): довідник* (у межах ініціативи Першої леді Олени Зеленської). ГО «Безбар'єрність».

Засенко, В. В. (Ред.). (2019). *Освіта осіб з особливими освітніми потребами: шляхи розбудови* (Вип. 15). ТОВ «Наша друкарня».

Колупаєва, А. А. (2019). *Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник*. Ранок.

Колупаєва, А. А., & Таранченко, О. М. (2016). *Інклюзивна освіта: від основ до практики*. ТОВ «АТОПОЛ».

Міністерство освіти і науки України. (2026). *Освіта без дискримінації, мова без бар'єрів. МОН представило дорожню карту формування культури безбар'єрної комунікації в освіті.* https://mon.gov.ua/news/osvita-bez-dyskryminatsii-mova-bez-barieriv-mon-predstavylo-dorozhniu-kartu-formuvannia-kultury-bezbariernoi-komunikatsii-v-osviti

24 Канал. (2026). *Інклюзивна освіта: як це працює за кордоном і в Україні*. https://24tv.ua/education/inklyuzivna_osvita_yak_tse_pratsyuye_za_kordonom_i_v_ukrayini_n1223963

Exceptional Individuals. (2026). *Нейрорізноманіття та нейрорізноманітність: значення, типи та приклади*. https://exceptionalindividuals.com/neurodiversity/

КОМЕМОРАТИВНІ ПРАКТИКИ У СУЧАСНІЙ ГУМАНІТАРИСТИЦІ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ТА ОСВІТНІЙ ВИМІР

Алла ЗАГОРОДНЯ, д.пед.н., проф.
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0003-2418-1670

У сучасній гуманітаристиці комеморативні практики розглядаються як ключовий механізм актуалізації історичної пам'яті. Вони охоплюють сукупність символічних дій, спрямованих на збереження, інтерпретацію та публічне відтворення історичного досвіду. До таких практик належать меморіальні заходи, пам'ятні дати, ритуали, музейна діяльність, освітні проєкти та публічні дискусії.

Концептуальні підходи до аналізу комеморативних практик сформувалися у межах memory studies, які розглядають пам'ять як соціально сконструйований процес (Нора, 2014; Яблонський, 2013). П. Коннертон (2004) підкреслює роль ритуалів і тілесних практик у відтворенні соціальної пам'яті, тоді як А. Ассман (2012) акцентує увагу на культурних формах збереження пам'яті та її трансформації у часі.

Освітній вимір комеморативних практик набуває особливого значення у системі вищої освіти. Університети виступають не лише центрами знання, а й просторами формування культури пам'яті. Через участь у меморіальних заходах, наукових конференціях, дослідницьких проєктах студенти долучаються до процесу осмислення історичного минулого.

Історична пам'ять функціонує як складний соціокультурний феномен, що поєднує когнітивний, ціннісний та емоційний компоненти. Вона забезпечує міжпоколінну передачу історичного досвіду та формує уявлення про минуле як основу ідентичності. Комеморативні практики, у

свою чергу, виступають інструментом матеріалізації пам'яті – через меморіали, ритуали, публічні заходи, освітні програми та символічні дії.

У цьому контексті комеморативні практики виконують низку функцій: освітню, виховну, інтегративну та ідентифікаційну. Вони сприяють формуванню історичної свідомості, розвитку громадянської позиції та зміцненню національної ідентичності.

Отже, комеморативні практики у сучасній гуманітаристиці виступають ефективним інструментом інтеграції історичної пам'яті в освітній простір та важливим чинником формування духовної культури студентської молоді.

Ключові слова: комеморативні практики, історична пам'ять, історичний досвід, громадянська позиція, система вищої освіти, духовна культура.

Список використаних джерел

Ассман А. (2012). *Культурна пам'ять і західна цивілізація*. Ніка-Центр.
Коннертон П. (2004). *Як суспільства пам'ятають*. Ніка-Центр.
Нора П. (2014). *Між пам'яттю і історією: проблематика місць пам'яті*. Кліо.
Яблонський В. (2013). Політика пам'яті як складова державної політики. *Стратегічні пріоритети.* (3).

ТРАНСФОРМАЦІЯ ПОНЯТТЯ «ОСВІТНЯ ПОСЛУГА» У НАУКОВО-ЕКОНОМІЧНОМУ ДИСКУРСІ (2005–2021 рр.)

Сергій ЗАХАРІН, д.екон.н., проф.
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Поняття «освітня послуга» у сучасному науково-економічному дискурсі розглядається як динамічна категорія, що зазнала суттєвої трансформації під впливом глобалізаційних процесів, реформування системи освіти та переходу до економіки знань. У найбільш загальному розумінні освітня послуга еволюціонувала від адміністративно-бюджетної категорії до ринково-інституційного феномена, інтегрованого в систему суспільно-економічних відносин (OECD, 2020).

На початковому етапі (2005–2010 рр.) освітня послуга в українській науці переважно трактувалася як результат діяльності державних закладів освіти, спрямований на забезпечення доступу населення до знань і підготовку кадрів для економіки. У цей період домінувала парадигма освіти як суспільного блага з обмеженим включенням ринкових механізмів регулювання (Кремень, 2015).

Другий етап (2011–2016 рр.) характеризується посиленням інституційних змін та інтеграцією України до Європейського простору вищої освіти. У цей час освітня послуга починає розглядатися як результат взаємодії педагогічного процесу, управлінських технологій та економічних механізмів фінансування. З'являється акцент на якості, конкурентоспроможності та ефективності освітніх послуг (Marginson, 2016).

Третій етап (2017–2021 рр.) пов'язаний із прийняттям Закону України «Про освіту» (2017), який закріпив автономію закладів освіти та орієнтацію на результати навчання. Це стало ключовим фактором переходу до моделі освітньої послуги як конкурентного продукту, що функціонує на ринку освітніх послуг і підпорядковується логіці попиту та пропозиції.

У сучасному науково-економічному дискурсі освітня послуга трактується як інтегрований результат діяльності освітніх інституцій, що включає не лише процес навчання, а й маркетингові, управлінські та інноваційні компоненти. Особливого значення набуває компетентнісний підхід, який зміщує акцент із процесу навчання на його результат – сформований людський капітал (Tilak, 2008).

Важливою тенденцією є цифровізація освітніх послуг, що особливо посилилася у 2020–2021 роках у зв'язку з пандемією COVID-19. Це сприяло формуванню нового типу освітньої послуги – дистанційної та гібридної, яка базується на використанні цифрових платформ і технологій (Marginson, 2016).

Отже, трансформація поняття «освітня послуга» у 2005–2021 роках відображає перехід від традиційної моделі державного управління освітою до ринково-інституційної та цифрово-орієнтованої моделі розвитку.

Ключові слова: «освітня послуга», модель розвитку, компетентнісний підхід, ринкові механізми, підготовка кадрів для економіки, цифрові платформи і технології.

Список використаних джерел

Верховна Рада України. (2017). *Про освіту.* Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

Длугопольський, О. (2018). *Економіка освіти: теоретичні та прикладні аспекти*.

Згуровський, М. З. (2011). *Болонський процес і модернізація вищої освіти України*.

Кремень, В. Г. (2015). *Освіта і наука в Україні: інноваційні аспекти розвитку*. Грамота.

Marginson, S. (2016). *Higher education and the common good*. Melbourne University Press.

OECD. (2020). *Education at a glance 2020: OECD indicators*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/69096873-en

Tilak, J. B. G. (2008). *Higher education and development*. UNESCO.

ОКСФОРДСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ: АКАДЕМІЧНІ ТРАДИЦІЇ ТА СУЧАСНІ ОСВІТНІ ПРАКТИКИ

Юлія Заячук, к.пед.н., доц.
Львівський національний університет імені Івана Франка,
м. Львів, Україна
Visiting researcher
Оксфордський університет,
м. Оксфорд, Велика Британія
https://orcid.org/0000-0001-5861-2761

Оксфордський університет традиційно асоціюється з академічним престижем, багатовіковими традиціями й високими освітніми стандартами. Водночас особливий інтерес становить не лише його історична репутація, а й те, як саме тут поєднуються академічні традиції з сучасними освітніми практиками, механізмами підтримки наукових досліджень, індивідуалізацією навчання та розвитком академічної культури. У цьому контексті Оксфордський університет можна розглядати як особливу університетську модель, у якій традиція виступає ресурсом для розвитку інновацій.

Метою даного дослідження є аналіз окремих особливостей освітньої моделі Оксфордського університету на основі матеріалів наукового дослідження, здійсненого авторкою на факультеті освіти Оксфордського університету, та аналізу літературних джерел.

Досвід Оксфордського університету є цікавим зокрема й у контексті сучасних трансформацій української вищої освіти. Він дозволяє побачити, як поєднання традицій, академічної культури та сучасних освітніх практик формує цілісне університетське середовище. Особливу цінність становить можливість вивчати не лише офіційні механізми функціонування університету, а й спостерігати за щоденною академічною культурою, яка проявляється у взаємодії викладачів, студентів та дослідників.

Виокремимо кілька аспектів, які, на нашу думку, є ключовими для розуміння феномену Оксфордського університету: колегіальну систему, тьюторську система навчання, дослідницько-ресурсну інфраструктуру та роль академічної культури у формуванні сучасного освітнього середовища.

Однією з ключових особливостей Оксфордського університету є його *колегіальна система (collegiate system)*, яка передбачає поєднання центральної університетської структури з мережею автономних коледжів (University of Oxford, 2026). Університет виконує функції академічного керівництва, визначає стандарти освітніх програм, організовує іспити та присуджує наукові ступені. Коледжі виступають незалежними інституціями та мають власні традиції, управління, академічне середовище та систему підтримки студентів. Кожен студент університету є членом певного коледжу, що формує не лише його освітню траєкторію, а й

досвід належності до малої академічної спільноти. Така модель забезпечує баланс між загальноуніверситетськими стандартами та локальною автономією коледжів.

Важливим елементом педагогічної моделі Оксфорда є *тьюторська система навчання (tutorials)*. Її можна розглядати як одну з найхарактерніших освітніх практик Оксфордського університету та ключовий елемент персоналізованого навчання. Tutorials організовуються на рівні коледжів, передбачають роботу викладача з малою групою студентів і ґрунтуються на попередній самостійній підготовці студента, написанні есе або виконанні завдань й подальшому їх обговоренні (Balwant & Doon, 2021). Tutorials є важливим інструментом розвитку критичного мислення, академічного письма та інтелектуальної автономії студентів (Palfreyman, 2008).). Їхня сила полягає у самому характері академічної взаємодії. Це простір інтелектуального діалогу, у якому студент поступово вчиться мислити самостійно.

Власні спостереження авторки під час відвідування tutorials у межах проведення наукового дослідження в Оксфордському університеті підтверджують, що ефективність цієї моделі значною мірою зумовлена тим, що tutorial створює ситуацію, у якій студент не може залишатися пасивним слухачем, натомість він має бути готовим до аргументованої дискусії та швидкого реагування на запитання викладача. У такому форматі студент навчається аргументувати, ставити запитання, захищати власну позицію та критично осмислювати матеріал.

Водночас ефективність tutorials забезпечується його інтегрованістю в загальну систему навчання та ширше освітнє середовище шляхом доступу до бібліотек, академічних ресурсів, дослідницьких семінарів, лекцій і консультацій. У цьому сенсі тьюторська система навчання є частиною більшої університетської екосистеми, де індивідуалізоване навчання поєднується з потужною дослідницькою та ресурсною інфраструктурою.

Дослідницько-ресурсна інфраструктура Оксфордського університету є ще одним важливим чинником функціонування сучасної освітньої моделі. До неї належать Bodleian Libraries, онлайн-каталог SOLO, навчальні воркшопи iSkills, Researcher Hub, Oxford Research Staff Society, а також платформи академічних подій, зокрема Oxford Talks / Oxford Events. У сукупності ці ресурси забезпечують доступ до знань, підтримку дослідницької діяльності, розвиток інформаційної грамотності, академічного письма та наукової комунікації.

Освітній процес Оксфордського університету не обмежується аудиторними заняттями, а розгортається у ширшому академічному середовищі, де знання постійно оновлюється, обговорюється й інтегрується в навчання. Наукові семінари, публічні лекції, міждисциплінарні дискусії та дослідницькі групи створюють умови для постійної академічної комунікації.

Показовим прикладом включення української тематики в академічне середовище Оксфорда стала ініційована авторкою серія лекцій «Ukrainian Higher Education in Times of War» у межах Global Public Seminars on Comparative and International Education (Global Public Seminar in Comparative and International Education, 2024). Цей досвід засвідчив відкритість Оксфордського університету до міжнародної проблематики, а також продемонстрував можливість представлення українського освітнього досвіду в глобальному академічному просторі.

Академічна культура Оксфордського університету формується через поєднання традицій, високих академічних очікувань, міжнародного складу студентства, конкурентного відбору та глобальної репутації. Традиції університету проявляються не лише в церемоніях чи історичних будівлях, а й у повсякденних практиках академічної взаємодії. Вони виконують функцію соціалізації студентів і дослідників у певний тип академічної спільноти, де важливими є інтелектуальна відповідальність, повага до знань, дискусійність і самостійність мислення.

Підсумовуючи, можна зазначити, що феномен Оксфордського університету полягає не лише у його історії чи глобальній репутації, а у здатності поєднувати академічні традиції з сучасними освітніми практиками. Ефективність цієї моделі забезпечується не окремими елементами, а їх системною взаємодією. Досвід Оксфордського університету може бути цінним для осмислення перспектив розвитку сучасної вищої освіти, зокрема в українському контексті. Йдеться не про механічне перенесення оксфордської моделі, а про уважне вивчення її принципів: поєднання автономії та відповідальності, традицій і інновацій, індивідуалізованого навчання та потужної дослідницької інфраструктури, академічної свободи та культури високих стандартів.

Ключові слова: Оксфордський університет, тьюторська система, колегіальна система, академічна культура, вища освіта.

Список використаних джерел

Balwant, P., & Doon, R. (2021). Alternatives to the conventional “Oxford” tutorial model: A scoping review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 18*, Article 40. https://doi.org/10.1186/s41239-021-00265-y

Global Public Seminar in Comparative and International Education. (2024). *Global Public Seminar in Comparative and International Education* [YouTube playlist]. YouTube. https://www.youtube.com/playlist?list=PLs6wX5YDIiDJhiMfEVedHtIlspLBGhQr5

Palfreyman, D. (Ed.). (2008). *The Oxford tutorial: “Thanks, you taught me how to think”.* Oxford Centre for Higher Education Policy Studies, University of Oxford.

University of Oxford. (2026). *How we are run.* https://www.ox.ac.uk/about/organisation

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ГЕЙМІФІКАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Марія ЗЕЛЕМСЬКА
Навчально-науковий інститут соціально-гуманітарного менеджмент
Національний університет «Острозька академія»
м. Острог, Україна

Сучасний стан освіти в Україні характеризується зниженням навчальної мотивації учнів, особливо в умовах воєнного часу, дистанційного навчання та значного психоемоційного навантаження. Покоління, яке виросло в цифровому середовищі, часто сприймає традиційні форми організації навчального процесу як нецікаві та відірвані від реальності. У зв'язку з цим гейміфікація (ігрофікація) – застосування елементів ігрового дизайну в неігрових контекстах – виступає ефективним психолого-педагогічним засобом підвищення мотивації до навчання (Губко, 2024; Занько, 2024).

Гейміфікація не зводиться до розважальних елементів на уроці. Це цілеспрямоване використання ігрових механік (бали, рівні, бейджі, лідерборди, квести, рольові сюжети) для підвищення залученості учнів, стимулювання внутрішньої мотивації та покращення засвоєння навчального матеріалу. За визначенням Werbach і Hunter (2012), гейміфікація передбачає застосування принципів ігрової механіки, динаміки та естетики з метою залучення учасників і досягнення реальних цілей. Вітчизняні дослідники (Губко, 2024; Занько, 2024) наголошують, що гейміфікація не замінює традиційне навчання, а органічно доповнює його, створюючи штучний конфлікт за правилами з чітким кількісним результатом.

Психологічну основу гейміфікації становлять теорія самодетермінації Десі та Раяна та концепція стану потоку М. Чиксентміхайї. Ефективна мотивація виникає за умови задоволення трьох базових психологічних потреб: автономії, компетентності та спорідненості. Гейміфікація природно задовольняє ці потреби, забезпечуючи свободу вибору завдань, миттєвий зворотний зв'язок і видимий прогрес, а також командну взаємодію через спільні квести та лідерборди (Ryan & Deci, 2017). Завдяки цьому зовнішні стимули поступово трансформуються у внутрішню мотивацію, знижується страх помилки та формується стан повного занурення в навчальну діяльність.

Для емпіричної перевірки ефективності гейміфікації було проведено формувальний експеримент на базі Оженинський ліцей Рівненської області у січні–березні 2026 року. У дослідженні взяли участь 64 учні 9–10 класів, розділені на еквівалентні експериментальну (32 учні) та контрольну (32 учні) групи. В експериментальній групі на уроках математики застосовувалася платформа Quizizz із системою місій, бейджів

і командних челенджів, а на уроках української мови – рольовий «Літературний квест» із накопиченням досвіду (XP), рівнями та колективними завданнями. Контрольна група навчалася за традиційною методикою.

Діагностика рівня навчальної мотивації здійснювалася за адаптованою «Шкалою академічної мотивації» Р. Валлеранда (Vallerand et al., 2021). Результати показали статистично значущі позитивні зміни в експериментальній групі ($p < 0,001$). Загальний рівень навчальної мотивації зріс з 3,53 до 4,08 бала (+0,55), внутрішня мотивація – з 3,49 до 3,96 бала (+0,47). Найсуттєвіший приріст зафіксовано в мотивації досягнення (+0,63) та мотивації до пізнання (+0,62). У контрольній групі зміни були мінімальними та статистично не значущими. Дані педагогічного спостереження підтвердили зростання активності учнів, покращення емоційного ставлення до уроків та конструктивного ставлення до помилок (Височан, 2023; Горбенко, 2024).

Отримані результати свідчать, що гейміфікація є ефективним психологічним механізмом підвищення мотивації до навчання. Вона особливо актуальна в сучасних українських реаліях, оскільки сприяє відновленню внутрішньої мотивації учнів, які переживають стрес і втрату сенсу навчальної діяльності.

Для ефективного впровадження гейміфікації рекомендується забезпечувати свободу вибору завдань, гарантувати миттєвий зворотний зв’язок, акцентувати увагу на спільних командних перемогах, органічно інтегрувати ігрові елементи в зміст уроку та регулярно моніторити мотиваційний стан учнів. Гейміфікація перетворює навчання з обов’язку на захопливу, осмислену діяльність, сприяючи глибокому засвоєнню знань і гармонійному особистісному розвитку.

Ключові слова: гейміфікація, мотивація до навчання, освітній процес, навчальна діяльність, цифрові технології, учні.

Список використаних джерел

Височан, Л. М. (2023). *Гейміфікація як засіб підвищення мотивації студентів педагогічних спеціальностей* (дис. … канд. психол. наук). Київ.

Горбенко, Є. В. (2024). Вплив гейміфікації на залученість здобувачів вищої освіти в навчальний процес. *Психологія освіти*, (2), 45–58.

Губко, О. Т. (2024). *Ігрові методи в сучасній дидактиці*. ТНПУ.

Занько, Ю. А. (2024). *Гейміфікація в сучасній школі: теорія і практика*. ХНУ імені В. Н. Каразіна.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

Vallerand, R. J., et al. (2021). Academic Motivation Scale (AMS): Adaptation and validation in Ukrainian educational context. *Journal of Educational Psychology*.

Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.

КЛАСИФІКАЦІЯ ІНСТРУМЕНТІВ І СЕРВІСІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗА ПЕДАГОГІЧНОЮ ФУНКЦІЄЮ

Ірина ІВАНЮК, к.пед.н., ст. дослідник
Інститут цифровізації освіти НАПН України
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0003-2381-785X

Стрімкий розвиток генеративного штучного інтелекту (ШІ) актуалізує потребу в педагогічно вмотивованому доборі цифрових інструментів для педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти. Для вчителя важливим є розуміння того, яку педагогічну функцію виконує інструмент або сервіс ШІ та де його доцільно використати в своїй роботі. Класифікація ШІ-сервісів за педагогічною функцією дає змогу усвідомленно використовувати їх для планування уроків, навчання та оцінювання учнів, персоналізації навчання та розвитку ШІ-грамотності самого вчителя.

Зарубіжні наукові огляди засвідчують, що в загальній середній освіті штучний інтелект застосовується для персоналізації навчання, створення навчального контенту, підтримки оцінювання, аналізу навчальних даних і формування готовності учнів до відповідальної взаємодії з ШІ (Alfarwan, 2025; Lee et al., 2024; Martin et al., 2024). Українські науковці розглядають ШІ як допоміжний інструмент учителя, здатний зменшувати рутинне навантаження, сприяти індивідуалізації навчання, створенню дидактичних матеріалів і подоланню освітніх втрат (Гриценчук, 2024; Топузов & Алєксєєва, 2024). Таким чином, педагогічна класифікація інструментів ШІ має спиратися як на функціонал сервісу, так і на його місце в освітньому процесі. Інструменти і сервіси штучного інтелекту для використання в загальній середній освіті доцільно класифікувати в групи за педагогічною функцією: організація освітнього процесу; розроблення методичних матеріалів; створення інструментарію оцінювання; персоналізація та адаптивне навчання; освітня аналітика та управління даними. Розглянемо кожну з цих груп окремо.

Перша група – це інструменти для організації освітнього процесу. До неї належать генеративні асистенти та спеціалізовані освітні платформи, які допомагають учителю планувати уроки, формулювати навчальні цілі, добирати активності, готувати інструкції для учнів і повідомлення для батьків, структурувати навчальні маршрути. ChatGPT, Gemini, Claude, Microsoft Copilot, MagicSchool AI, Eduaide.AI, Brisk Teaching і SchoolAI можуть використовуватися для підготовки плану уроку, пояснення складних понять, добору запитань для обговорення та адаптації завдань до різного рівня підготовки учнів. Ця група інструментів підтримує проєктування уроку та швидке створення чернеток навчальних рішень, які потребують подальшої експертної перевірки вчителя.

Друга група – це інструменти для розроблення методичних матеріалів. Вони допомагають створювати навчальні тексти, презентації, робочі аркуші, дидактичні картки, пояснення, вправи, сценарії уроків і візуальні матеріали. Наприклад, Diffit доцільно застосовувати для адаптації текстів до рівня читання учнів, підготовки запитань, словникової роботи й коротких резюме; Curipod – для інтерактивних уроків, опитувань, хмар слів та exit tickets; Canva AI, Gamma і Decktopus – для візуалізації навчального контенту у вигляді презентацій, інфографіки, схем і плакатів. Такі сервіси сприяють диференціації змісту, проте якість, коректність і вікова відповідність матеріалів мають залишатися предметом педагогічної експертизи (Alfarwan, 2025).

Третя група – це інструменти для розроблення оцінювання. Сервіси Formative, Wayground / Quizizz AI, Kahoot! AI, Gradescope, MagicSchool AI, Eduaide.AI і Brisk Teaching дозволяють генерувати тести, рубрики, критерії оцінювання, чеклисти, завдання для формувального оцінювання та чернетки зворотного зв'язку. Такі інструменти швидко створюють різнорівневі завдання, аналізують типові помилки і підтримують поточний моніторинг навчальних результатів. Водночас використання ШІ в оцінюванні пов'язане з ризиками академічної недоброчесності, некритичного прийняття автоматично згенерованих відповідей і надмірної довіри до алгоритмічних рішень, тому остаточне оцінювальне рішення має залишатися за педагогом.

Четверта група – це інструменти для персоналізації та адаптивного навчання. Вони можуть адаптувати навчальні тексти до рівня учня, пропонувати додаткові пояснення, створювати завдання різної складності, формувати індивідуальні маршрути повторення й підтримувати учнів із прогалинами в знаннях. Сервіси Khanmigo, SchoolAI, Diffit, Brisk Teaching та адаптивні LMS із ШІ-модулями можуть стати засобом подолання освітніх втрат і підтримки інклюзивного освітнього середовища. Українські науковці пов'язують використання ШІ з персоналізацією освітніх траєкторій учнів, що особливо актуально в умовах дистанційного, змішаного навчання та нерівного доступу до освітніх ресурсів під час війни (Галицька-Дідух та ін., 2025).

П'ята група – це інструменти освітньої аналітики та управління даними. Вони можуть аналізувати успішність, виявляти навчальні прогалини, прогнозувати ризики, групувати учнів за потребами та підтримувати планування корекційної роботи. Такі можливості мають Google Classroom із Gemini-функціями, Microsoft Education, Gradescope, Formative та LMS-аналітика. Педагогічне призначення цих інструментів полягає в ухваленні рішень на основі отриманих даних. Зауважимо, що дані потребують інтерпретації з урахуванням контексту класу, індивідуальних обставин учнів і професійного досвіду вчителя.

Запропонована класифікація дає змогу вчителю обирати ШІ відповідно до конкретної освітньої мети. Потенціал ШІ полягає в

підтримці рутинних і творчих завдань педагога, при цьому його використання має спиратися на педагогічну доцільність, перевірку достовірності згенерованого контенту, дотримання академічної доброчесності та захист персональних даних учасників освітнього процесу.

Ключові слова: загальна середня освіта, інструменти ШІ, педагогічна функція, персоналізація навчання, штучний інтелект.

Список використаних джерел

Галицька-Дідух, Т. В., та ін. (2025). *Застосування штучного інтелекту для персоналізації освітніх траєкторій здобувачів середньої освіти в Україні*. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745667

Гриценчук, О. О. (2024). Використання штучного інтелекту в освіті. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття», 10*. https://doi.org/10.35387/ucj.2(10).2024.0012

Топузов, О. М., & Алєксєєва, С. (2024). *Штучний інтелект та імерсивні технології в освітніх практиках*. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744578

Alfarwan, A. (2025). *Generative AI use in K-12 education: A systematic review.* Frontiers in Education. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1647573

Lee, S. J., et al. (2024). A systematic review of AI education in K-12 classrooms. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100211

Martin, F., et al. (2024). Systematic review of research on artificial intelligence in K-12 education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100195

ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ТА ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ

Юлія ІРИНЕВИЧ, к.екон.н.
ДНУ «Інститут освітньої аналітики»
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0003-1755-5240

Система освіти України у XXI столітті функціонує в умовах безпрецедентних трансформацій, що одночасно визначають як стратегічні перспективи розвитку держави, так і поточні механізми функціонування освітньої сфери. Повномасштабна війна, руйнування інфраструктури, масове внутрішнє переміщення населення, посилення соціальної нерівності та прискорення євроінтеграційних процесів створили принципово нові умови для реалізації права людини на освіту. У цьому контексті інклюзивна освіта постає не лише як окремий напрям державної освітньої політики, а як фундаментальний індикатор соціальної стійкості держави, її здатності забезпечувати рівність можливостей, людську гідність та суспільну згуртованість навіть у кризових умовах (UNESCO, 2020).

На сучасному етапі інклюзивна освіта дедалі більше розглядається крізь призму правозахисної та людиноцентричної парадигми. Відповідно до міжнародних підходів UNESCO, OECD та Європейського Союзу, інклюзія означає не лише фізичну присутність дитини у закладі освіти, а створення системи, здатної враховувати різноманітність освітніх потреб, усувати бар'єри доступу та забезпечувати повноцінну участь кожного здобувача освіти в освітньому процесі (UNESCO, 2020). Такий підхід докорінно змінює роль державного управління освітою: акцент переноситься з адміністративного контролю на формування адаптивної системи підтримки, що базується на якісних даних, цифрових інструментах і сучасній освітній аналітиці.

У процесі євроінтеграції Україна бере на себе зобов'язання щодо гармонізації національної освітньої політики з європейськими стандартами доступності, інклюзивності та якості освіти. Особливого значення набуває реалізація Цілі сталого розвитку 4 – забезпечення всеохоплюючої та справедливої якісної освіти для всіх (United Nations, 2015). Саме тому питання формування системи індикаторів інклюзивної освіти сьогодні виходить за межі статистичного обліку та стає елементом стратегічного управління освітнім розвитком держави.

В умовах війни потреба у достовірних, оперативних та інтегрованих освітніх даних суттєво посилюється. Руйнування шкіл, вимушене переміщення дітей і педагогів, зростання психоемоційного навантаження на учасників освітнього процесу, обмежений доступ до корекційно-розвиткових послуг і цифрової інфраструктури створюють ризики масштабного освітнього виключення. Найбільш уразливою категорією виявляються діти з особливими освітніми потребами, для яких війна означає не лише втрату стабільного освітнього середовища, а й руйнування системи підтримки, необхідної для розвитку та соціалізації (UNESCO, 2020).

В українському законодавстві право осіб з особливими освітніми потребами на доступну та якісну освіту закріплено Законом України «Про освіту», який визначає інклюзивне навчання як систему освітніх послуг, гарантованих державою на засадах недискримінації та врахування багатоманітності людини (Закон України «Про освіту», 2017). У свою чергу, Національна стратегія зі створення безбар'єрного простору в Україні до 2030 року визначає формування доступного освітнього середовища одним із пріоритетів державної політики (Розпорядження КМУ «Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року», 14.04.2021).

У цих умовах інформаційно-аналітичне забезпечення інклюзивної освіти набуває принципово нового значення. Воно стає інструментом виявлення ризиків, прогнозування освітніх втрат, оцінювання доступності освітніх послуг та формування доказової державної політики. Освітня аналітика більше не може обмежуватися фіксацією кількісних показників

– вона повинна забезпечувати комплексне бачення функціонування освітньої системи в умовах кризових трансформацій.

Сучасна міжнародна практика свідчить, що ефективне управління інклюзивною освітою неможливе без створення системи освітніх індикаторів, які відображають не лише рівень охоплення навчанням, а й якість підтримки, доступність освітнього середовища, цифрову інклюзивність, кадрове забезпечення та рівень соціальної участі здобувачів освіти (OECD, 2023). Саме тому особливої актуальності набуває розроблення цілісної моделі індикаторів інклюзивної освіти, адаптованої до українських реалій та узгодженої з міжнародними стандартами Eurostat, UNESCO-UIS, SDMX і ESMS.

Наукова значущість створення такої системи полягає у можливості переходу від фрагментарного збору даних до формування єдиного інформаційного простору освітньої аналітики. У межах сучасної концепції evidence-based policymaking освітні дані стають основою ухвалення управлінських рішень, прогнозування ризиків та оцінювання ефективності державної політики (OECD, 2023). Це особливо важливо для інклюзивної освіти, де управлінські рішення без достовірної аналітики часто виявляються реактивними, а не стратегічними.

Одним із ключових інструментів цифрової трансформації освітньої аналітики в Україні є програмно-апаратний комплекс «АІКОМ». Його розвиток створює передумови для інтеграції даних про інклюзивну освіту, автоматизації статистичних процесів та формування сучасної системи освітнього моніторингу. Використання ПАК «АІКОМ» дозволяє забезпечити не лише централізований збір інформації, а й аналітичне опрацювання даних у режимі реального часу, що є критично важливим в умовах воєнного стану.

Водночас розвиток цифрових освітніх систем актуалізує проблему цифрової нерівності. Масовий перехід до дистанційного та змішаного навчання виявив значну диференціацію доступу до цифрових ресурсів між регіонами, громадами та соціальними групами. Для дітей з особливими освітніми потребами ця проблема є ще більш гострою, оскільки цифрове освітнє середовище часто не враховує принципи універсального дизайну та доступності (European Commission, 2021). Відсутність адаптованих платформ, асистивних технологій, спеціалізованого програмного забезпечення та стабільного інтернет-зв’язку призводить до поглиблення освітньої нерівності (OECD, 2023).

Особливої уваги потребує питання цифрової доступності освітніх сервісів. Європейська політика у сфері інклюзивної освіти дедалі більше акцентує увагу на цифровій інклюзії як невід’ємній складовій права на освіту. У цьому контексті українська система освіти повинна не лише адаптувати цифрові ресурси до потреб осіб з ООП, а й створювати нову культуру цифрової доступності як елемент державної політики (European Commission, 2021).

Воєнний стан також суттєво змінив роль інклюзивно-ресурсних центрів. У кризових умовах ІРЦ фактично стали ключовими осередками підтримки дітей з особливими освітніми потребами, забезпечуючи комплексну оцінку розвитку, психологічний супровід, корекційно-розвиткові послуги та координацію взаємодії між освітньою, соціальною та медичною сферами. Проте руйнування інфраструктури, переміщення фахівців та нерівномірність ресурсного забезпечення призвели до суттєвого дисбалансу у доступності таких послуг між регіонами.

У цих умовах особливого значення набуває створення системи моніторингу функціонування ІРЦ та оцінювання ефективності надання інклюзивних послуг. Освітня аналітика повинна фіксувати не лише кількість дітей з ООП, а й якість їхньої підтримки, наявність фахівців, доступність укриттів, цифрових ресурсів та адаптованого освітнього середовища. Саме комплексний підхід до аналізу інклюзивної освіти дозволяє формувати ефективні механізми реагування на кризові виклики.

Не менш важливим є кадровий аспект розвитку інклюзивної освіти. Система освіти України вже сьогодні відчуває дефіцит логопедів, дефектологів, практичних психологів, асистентів учителя та інших фахівців, необхідних для реалізації інклюзивного навчання. В умовах війни кадрова проблема посилюється через міграцію населення, професійне вигорання та нерівномірний розподіл спеціалістів між громадами. Це створює ризик формалізації інклюзії, коли дитина формально зарахована до інклюзивного класу, але не отримує належного рівня підтримки (OECD, 2023).

Саме тому розвиток інформаційно-аналітичної системи має охоплювати не лише статистичний моніторинг, а й прогнозування кадрових потреб, аналіз регіональних диспропорцій та оцінювання ефективності державних механізмів підтримки інклюзивної освіти. У цьому контексті освітня аналітика стає елементом національної безпеки, оскільки якість освіти безпосередньо впливає на соціальну стійкість суспільства та перспективи післявоєнного відновлення держави.

Науково-практична цінність створення системи індикаторів інклюзивної освіти полягає також у можливості інтеграції української освітньої статистики до міжнародних систем моніторингу. Це дозволить не лише забезпечити міжнародну порівнюваність даних, а й посилити позиції України у глобальному освітньому просторі. Крім того, інтеграція до європейських аналітичних систем відкриває можливості для міжнародної підтримки освітніх реформ, участі у спільних дослідницьких проєктах та залучення інвестицій у розвиток людського капіталу (European Commission, 2021).

Суттєвою перевагою сучасної інформаційно-аналітичної моделі є можливість переходу до проактивного управління освітою. Якщо традиційна система статистики здебільшого фіксувала вже наявні проблеми, то сучасна освітня аналітика дозволяє прогнозувати ризики,

моделювати сценарії розвитку та формувати стратегічні рішення на основі великих масивів даних. Це особливо важливо для системи інклюзивної освіти, де своєчасне виявлення проблем часто визначає подальші можливості соціалізації та розвитку дитини (OECD, 2023).

Таким чином, формування сучасної системи інформаційно-аналітичного забезпечення інклюзивної освіти є одним із ключових напрямів модернізації української освіти в умовах війни та євроінтеграції. Інтеграція цифрових технологій, стандартизація освітніх даних, розвиток системи індикаторів та впровадження доказової освітньої політики створюють передумови для побудови стійкої, людиноцентричної та інклюзивної системи освіти, здатної забезпечити право на якісну освіту для кожної дитини незалежно від її життєвих обставин, місця проживання чи особливих освітніх потреб (European Commission, 2021).

Ключові слова: інклюзивна освіта, освітня аналітика, цифровізація освіти, ПАК «АІКОМ», ЦСР-4, освітні індикатори, євроінтеграція, цифрова доступність, освітня політика.

Список використаних джерел

Верховна Рада України. (2017). *Про освіту*. Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

Кабінет Міністрів України. (2021). *Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року*. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 квітня 2021 р. № 366-р. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80

European Commission. (2021). *European Education Area: Quality education and training for all.* https://education.ec.europa.eu

OECD. (2023). *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity.* https://doi.org/10.1787/e9072e21-en

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373724

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development.* https://sdgs.un.org/2030agenda

РОЛЬ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ФОРМУВАННІ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Василь ІСАРУК,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна
https://orcid.org/0009-0006-2578-849X

Українське сьогодення супроводжується значними соціальними, культурними та освітніми трансформаціями, що суттєво впливають на формування світогляду молодого покоління. За

таких умов особливої актуальності набуває проблема формування національної ідентичності здобувачів освіти, розвитку громадянської свідомості, патріотизму та збереження історичної пам'яті.

Важливу роль у реалізації зазначених завдань відіграє музейна педагогіка як засіб інтеграції освітнього та культурного середовища. Сучасний музей поступово перетворюється на активний освітньо-комунікативний простір, який забезпечує поєднання навчального процесу з ознайомленням молоді з історичною та культурною спадщиною держави.

Особливого значення музейна педагогіка набуває в умовах сучасних суспільних викликів, коли питання національної єдності, культурної ідентичності та громадянської стійкості стали важливими чинниками розвитку держави. У зв'язку з цим актуалізується необхідність дослідження ролі музейної педагогіки у формуванні національної ідентичності здобувачів освіти та визначення ефективних форм взаємодії музеїв і закладів освіти в сучасних умовах.

Проблематика музейної педагогіки активно досліджується в сучасному українському науковому дискурсі у контексті розвитку культурно-освітньої взаємодії та посилення ролі музеїв у формуванні ціннісних орієнтацій особистості.

У праці О. Невмержицької музейна педагогіка розглядається як важливий напрям освітньої діяльності, що має значний навчальний і виховний потенціал. Дослідниця акцентує увагу на тому, що музейні експозиції сприяють розвитку емоційної сфери, моральних почуттів, аксіологічному становленню особистості та формуванню цілісного уявлення про навколишній світ (Невмержицька, 2023).

Важливе значення для розуміння теоретичних засад музейної педагогіки має колективна монографія «Музейна педагогіка в науковій освіті», у якій розкрито міждисциплінарний характер музейної педагогіки, її зв'язок із науковою освітою, культурою та практичною діяльністю музеїв. Особливу увагу автори приділяють трансформації музею з установи збереження культурних цінностей у простір діалогу, пізнання та інтерактивної взаємодії (Довгий, 2020).

Окремий напрям досліджень становлять праці Н. Філіпчук, у яких музейна педагогіка аналізується в історико-педагогічному та просвітницькому вимірах. Дослідниця обґрунтовує значення педагогічно-просвітницької діяльності музеїв для формування особистості, розвитку національної свідомості та взаємодії освітніх і музейних інституцій. Важливим є також положення про те, що музейна педагогіка створює умови для передавання суспільству культурних цінностей, морально-етичних орієнтирів та історичної пам'яті (Філіпчук, 2020).

У контексті сучасних суспільних викликів важливими є дослідження, присвячені ролі музеїв в умовах війни. Зокрема, О. Міхно на прикладі діяльності Педагогічного музею України показує, що музей у кризових

умовах може виконувати функцію активного інформаційного та культурно-просвітницького ресурсу, спрямованого на збереження національної спадщини та підтримку громадянської свідомості суспільства (Міхно, 2022).

Аналіз наукових праць засвідчує значний інтерес дослідників до проблем музейної педагогіки, її освітнього та виховного потенціалу. Водночас роль музейної педагогіки у формуванні національної ідентичності здобувачів освіти в умовах сучасних суспільних викликів залишається актуальним напрямом наукових досліджень.

Музейна педагогіка в сучасних умовах виступає важливим засобом формування національної пам'яті, громадянської свідомості та культурної ідентичності молоді. Сучасний музей уже не сприймається виключно як місце збереження історичних артефактів чи культурних цінностей. Натомість він поступово перетворюється на активний освітній і комунікативний простір, у межах якого відбувається осмислення історичного досвіду, формування світоглядних орієнтирів та розвиток ціннісного ставлення до національної спадщини.

Важливою особливістю музейної педагогіки є її здатність поєднувати освітній процес із емоційним сприйняттям історичних подій та культурних явищ. На відміну від традиційного засвоєння навчального матеріалу, музейне середовище створює умови для безпосереднього контакту здобувачів освіти з історичними пам'ятками, документами, мистецькими творами та матеріальними свідченнями минулого. Саме через таку взаємодію формується емоційний зв'язок особистості з історією та культурою власного народу. Як зазначає О. Невмержицька, «опанування учнями музейним матеріалом забезпечує розвиток цілісного уявлення про навколишній світ, емоційної сфери, розвиток моральних почуттів, аксіологічне становлення особистості тощо» (Невмержицька, 2023, с. 382).

Ознайомлення з історичними подіями, культурними традиціями, діяльністю видатних постатей України сприяє розвитку національної самосвідомості та усвідомленню власної культурної належності.

Важливим компонентом музейно-педагогічної діяльності є формування громадянської свідомості здобувачів освіти. Через тематичні виставки, просвітницькі проєкти, онлайн-комунікацію та культурно-освітні ініціативи музеї сприяють утвердженню національної ідентичності, розвитку патріотичних цінностей та збереженню історичної пам'яті суспільства.

Н. Філіпчук наголошує, що «музейна культура як складова національної і світової духовної і матеріальної спадщини є потужним ресурсом реалізації державної політики, спрямованої на формування морально-етичних, інтелектуальних, естетичних, національно-патріотичних якостей громадянина» (Філіпчук, 2020, с. 62).

Сьогодні це має особливе значення, оскільки питання національної єдності, історичної пам'яті та громадянської стійкості стають важливими

чинниками розвитку українського суспільства. Музейна педагогіка також створює умови для міжпоколіннєвого діалогу та передачі культурного досвіду. Через взаємодію з музейними експозиціями молодь отримує можливість не лише ознайомитися з історичними фактами, а й усвідомити значення культурної спадщини у формуванні сучасної української державності.

Наявні суспільні виклики суттєво впливають на функціонування освітнього та культурного простору, що зумовлює необхідність трансформації традиційних форм музейно-педагогічної діяльності. І. Удовиченко зазначає, що «заклади культури мають зосередитися на аксіологічній функції: «культивувати» цінності свободи в боротьбі з імперськими викликами та сприяти розвитку критичного мислення, готуючи українців до ролі свідомих громадян демократичного суспільства» (Удовиченко, 2023, с. 236).

За таких умов особливого значення набуває адаптація музейно-педагогічної діяльності до сучасних суспільних трансформацій. Глобалізаційні процеси, цифровізація суспільства, інформаційна перенасиченість, соціальна нестабільність та воєнні події змінюють підходи до організації взаємодії музеїв із відвідувачами та закладами освіти. Музеї дедалі активніше адаптуються до нових потреб суспільства, розширюючи свої освітні, комунікативні та соціальні функції.

Одним із ключових напрямів трансформації музейної діяльності стало впровадження цифрових технологій. Сучасні музеї активно використовують мультимедійні засоби, інтерактивні експозиції, віртуальні екскурсії, цифрові архіви та онлайн-платформи для поширення освітнього контенту. Такі технології дозволяють розширити доступ до культурної спадщини та залучити до музейного простору ширшу аудиторію, зокрема молодь, яка значну частину інформації сприймає через цифрове середовище. Сучасний музей дедалі частіше функціонує як простір діалогу, інтерактивної взаємодії та спільного осмислення історичних і культурних процесів. Це дозволяє здобувачам освіти не лише отримувати інформацію, а й активно долучатися до освітніх, культурних та дослідницьких ініціатив.

Особливої актуальності трансформація музейно-педагогічної діяльності набула в умовах російсько-української війни. Сучасні музеї змушені не лише адаптувати свою діяльність до кризових умов, а й виконувати важливу соціальну та культурну місію.

Музейні установи, активно долучаючись до збереження національної пам’яті, займаються документування сучасних історичних подій, підтримкою громадянської стійкості та популяризацією української культурної спадщини.

Водночас музейний простір стає важливим середовищем моральної підтримки, осмислення суспільних процесів та формування спільного культурного досвіду. На думку О. Міхно, «в умовах воєнного стану музей

інтерпретує історію української освіти і таким чином впливає на формування патріотичної громадської думки, підтримує високий моральний дух українців і непохитну віру в перемогу України» (Міхно, 2022, с. 4).

Ефективність музейної педагогіки значною мірою залежить від рівня взаємодії музеїв і закладів освіти. Сьогодні така співпраця набуває особливого значення, оскільки дозволяє поєднати можливості формальної та неформальної освіти у процесі формування національної ідентичності молоді. Освітнє середовище закладів освіти забезпечує системність навчального процесу, тоді як музейний простір створює умови для практичного, емоційного та ціннісного осмислення історичних і культурних явищ.

Наразі музеї активно залучаються до реалізації освітніх ініціатив через організацію тематичних екскурсій, інтегрованих занять, культурно-просвітницьких заходів, майстер-класів, інтерактивних програм та науково-освітніх проєктів. Такі форми роботи сприяють підвищенню пізнавальної активності здобувачів освіти, розвитку інтересу до історії та культури України, а також формуванню навичок критичного осмислення інформації. У дослідженні О. Кірдан зазначається, що музейна педагогіка «сприяє формуванню знань українських регіональних традицій, розумінню особливостей української культури та її збереження в умовах воєнного часу» (Кірдан, 2025, с. 624).

Важливим напрямом сучасної взаємодії музеїв і закладів освіти є використання інтерактивних методів навчання. Участь здобувачів освіти у тематичних дискусіях, історичних реконструкціях, дослідницьких проєктах та музейних практикумах створює умови для активного залучення молоді до освітнього процесу. Це сприяє не лише засвоєнню нових знань, а й формуванню відповідального ставлення до культурної спадщини та історичної пам’яті суспільства.

Музейний простір дозволяє розглядати історичні події не лише як навчальний матеріал, а як важливу складову національного досвіду, що впливає на формування суспільних цінностей та світоглядних орієнтирів особистості.

Сучасні тенденції розвитку освіти також зумовлюють необхідність розширення співпраці між музеями та закладами освіти у цифровому середовищі. Онлайн-екскурсії, віртуальні виставки, інтерактивні освітні платформи та мультимедійні матеріали дозволяють забезпечити доступ до культурної спадщини для ширшої аудиторії та створюють нові можливості для реалізації музейно-педагогічної діяльності.

Музейна педагогіка в сучасних умовах виступає важливим засобом формування національної ідентичності, громадянської свідомості та ціннісних орієнтацій здобувачів освіти. Освітній потенціал музейного середовища сприяє розвитку історичної пам’яті, усвідомленню культурної належності та формуванню патріотичних цінностей молоді.

Наявні суспільні виклики, зокрема цифровізація освітнього простору та умови воєнного стану, зумовлюють трансформацію музейно-педагогічної діяльності, розширення її освітніх, комунікативних і соціальних функцій. У цих умовах музеї поступово перетворюються на багатофункціональні освітньо-культурні центри, здатні забезпечувати не лише збереження культурної спадщини, а й активне формування національного наративу та громадянської стійкості суспільства.

Важливого значення набуває подальший розвиток взаємодії музеїв і закладів освіти, упровадження інтерактивних та цифрових форм музейно-педагогічної діяльності, а також інтеграція музейного простору в сучасне освітнє середовище. Це сприятиме підвищенню ефективності освітнього процесу та формуванню національно свідомої особистості в умовах сучасних суспільних трансформацій.

Ключові слова: здобувачі освіти, музейна педагогіка, національна ідентичність, освітній простір, патріотичне виховання.

Список використаних джерел

Довгий, С. О. (ред.). (2020). *Музейна педагогіка в науковій освіті*. Нац. центр «Мала академія наук України». https://doi.org/10.32405/978-617-7945-15-3-2020-111

Кірдан, О. Л. (2025). Музейна педагогіка в освітньому просторі закладу вищої освіти. *Наука і техніка сьогодні, 1*(42), 620–631. https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-1(42)-620-631

Міхно, О. П. (2022). Інформаційний фронт: діяльність Педагогічного музею України в умовах воєнного стану. *Вісник НАПН України, 4*(1). https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4119

Невмержицька, О. М. (2023). Музейна педагогіка: до визначення поняття. *Актуальні питання гуманітарних наук, 67*(1), 381–386. https://doi.org/10.24919/2308-4863/67-1-54

Удовиченко, І. (2023). Потенціал музеїв України у формуванні глобального метанаративу. У *Музейна педагогіка в науковій освіті: освітні втрати в умовах війни: матеріали Міжнародного круглого столу* (с. 236–244).

Філіпчук, Н. (2020). Музейна педагогіка – теоретична основа педагогічно-просвітницької діяльності закладів освіти і культури. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*, (2), 61–70. https://doi.org/10.35387/ucj.2(2).2020.61-70

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА

Віктор КАВЕЦЬКИЙ, к.пед.н., доц.
Тернопільський обласний комунальний інститут
післядипломної педагогічної освіти
м. Тернопіль, Україна
https://orcid.org/0000-0003-0925-5504

З кожним роком фіксується збільшення кількості учнів з особливими освітніми потребами в закладах освіти, що зумовлює нагальну потребу забезпечити якісну підготовку педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивного середовища. Відповідно до п. 2. статті 51 Закону «Про повну загальну середню освіту», «…загальна кількість академічних годин для підвищення кваліфікації педагогічного працівника … не може бути меншою за 150 годин, з яких не менше 10 відсотків загальної кількості годин обов'язково повинні бути спрямовані на вдосконалення знань, вмінь і практичних навичок у частині роботи з учнями з особливими освітніми потребами» (Міністерство освіти і науки України, 2024). Тому важливо при організації підвищення кваліфікації педагогів у закладах післядипломної педагогічної освіти забезпечити системне удосконалення і розвиток відповідних компетентностей у слухачів. Відповідно до Професійного стандарту до інклюзивних компетентностей відносять такі як:

– здатність створювати умови, які забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища;

– здатність до педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами;

– здатність забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного здобувача освіти з урахуванням вікових та інших індивідуальних особливостей;

– здатність працювати в команді із залученими фахівцями для надання додаткової підтримки особам з особливими освітніми потребами. (Верховна Рада України, 2020).

З метою досягнення поставлених цілей під час проведення занять на курсах підвищення кваліфікації проводиться вивчення законодавства України щодо інклюзивної освіти (Постанова КМУ від 10.04.2019 р. № 530 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти», Постанова КМУ від 15.09.2021 р. № 957 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в ЗЗСО», Постанова КМУ від 10 липня 2019 р. № 636 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти», Постанова КМУ від 15 грудня 2021 р. № 1321 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в закладах фахової передвищої освіти», Постанова Кабінету Міністрів України від 10 липня 2019 р. № 635 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти», Наказ МОН України від 08.06 2018 р. № 609 «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти», Наказ МОН від 23.04 2018 р. № 414 «Про затвердження типового переліку спецзасобів корекції психофізичного розвитку дітей з ООП інклюзивних та спецкласів» та ін.). Також педагоги ознайомлюються з міжнародними

документами у сфері прав людини з ООП та освіти (Загальна декларація прав людини (1948), Конвенція про права дитини (1989), Джонтьєнська декларація (1990), Саламанкська декларація і рамки дій з освіти осіб з особливими потребами (1994), Конвенція ООН про права інвалідів (2006) та ін.). Опрацювання цих документів сприяє формуванню компетентностей педагогів щодо застосування нормативно-правових актів у практичній діяльності умовах інклюзивного середовища.

Удосконаленню здатності створювати умови, які забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища сприяє забезпечення педагогів інформацією щодо використання принципів універсального дизайну в освіті і застосування технологій розумного пристосування освітнього середовища. Освітяни ознайомлюються з можливостями забезпечення фізичної, інформаційної та соціальної доступності, умовами формування безбар'єрного освітнього простору.

Задля формування здатності до психолого-педагогічної підтримки осіб з ООП робиться акцент на розуміння педагогами цінностей інклюзії, необхідності толерантного і емпатійного ставлення до таких дітей, побудови взаємин на засадах педагогіки партнерства, формування готовності до здійснення психолого-педагогічного супроводу учнів. Під час конструктивного полілогу зі слухачами відбувається пошук шляхів подолання стереотипів щодо осіб з особливими освітніми потребами, розглядаються переваги інтеграції дітей з ООП в колективи, причому педагоги відзначають позитивний вплив інклюзивного середовища і на нормотипових дітей, – розвиток толерантності, емпатії, співчуття та інших моральних якостей, необхідних для формування різнобічно розвиненої особистості. Водночас робиться акцент на надання допомоги і підтримки такій дитині в межах необхідної, адже надмірна опіка не дає простору для розвитку здобувача освіти з ООП, формує в нього неадекватну самооцінку і завищений рівень домагань. Також спрямовуються зусилля на поглиблення знань педагогів про особливості розвитку дітей з особливими освітніми потребами, урахування їхніх вікових та індивідуальних особливостей під час освітнього процесу. Увагу педагогів привертає інформація щодо особливостей укладання індивідуальної програми розвитку дитини з ООП, опрацювання і реалізації адаптованих і модифікованих освітніх програм.

Важливою складовою інклюзивної компетентності є здатність педагога працювати в команді із залученими фахівцями для надання відповідної підтримки здобувачам освіти з ООП, тому розглядаються питання пов'язані з налагодженням ефективної співпраці в команді психолого-педагогічного супроводу, аналізуються тривоги педагогів щодо перспективи спільного розв'язання проблем, командного планування, побоювання виявитися некомпетентним з інклюзивних питань перед колегами і адміністрацією. У вільній конструктивній бесіді напрацьовуються варіанти і обґрунтування, що можуть лягти в основу

формування особистісного мотиваційного ядра налаштування на роботу з дітьми з ООП. Окремим питанням розглядаються особливості налагодження партнерської взаємодії з батьками як дітей з ООП так й батьками нормо типових дітей, оскільки нерідко доводиться долати упередження в останніх щодо організації інклюзивного навчання. Слухачі курсів також ознайомлюються з напрямами координації роботи команди психолого-педагогічного супроводу з фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів та іншими спеціалістами.

Використання системного підходу, сучасних інтерактивних технологій з дотриманням принципів навчання дорослих на курсах підвищення кваліфікації під час опрацювання питань, пов'язаних із забезпеченням супроводу здобувача освіти з ООП сприяє якісній підготовці педагогів до організації інклюзії в закладах освіти.

Ключові слова: здобувач освіти з ООП, інклюзивне середовище, інклюзивні компетентності, педагогічні працівники.

Список використаних джерел

Верховна Рада України. (2020, 16 січня). *Про повну загальну середню освіту* (Закон України № 463-IX). База даних «Законодавство України». https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text

Міністерство освіти і науки України. (2024, 29 серпня). *Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти»* (Наказ № 1225). https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity

ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ І КУЛЬТУР В УМОВАХ МІЖНАРОДНОЇ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

Тетяна КАЛАШНИКОВА
Дніпровський гуманітарний університет
м. Дніпро, Україна

Інтенсивний розвиток євроінтеграційних процесів в Україні, зростання академічних обмінів, поглиблення міжнародного співробітництва стимулюють поступальний розвиток іншомовної освіти (Council of Europe, 2020). У сучасних умовах інтенсивної інтернаціоналізації освіти особливого значення набуває професійно-орієнтоване навчання іноземних мов у їх поєднанні з культурою глобалізованих суспільств. Зростання міжнародної академічної мобільності, розширення освітніх і наукових контактів, інтеграція до європейського та світового освітнього простору вимагають нових підходів до мовної підготовки майбутніх фахівців.

В цих умовах іноземна мова набуває статусу інструменту формування інтелектуального потенціалу суспільства, який на сучасному історичному етапі стає одним з головних ресурсів подальшого розвитку держави. Становлення фахівців, які володіють сучасними передовими вітчизняними та зарубіжними технологіями та можуть забезпечити ефективний обмін знаннями, вимагає модернізації системи навчання професійно-орієнтованої іноземної мови.

Нове покоління студентів народилося вже в епоху широкого використання Інтернету та інформаційних технологій, що впливає на їхнє бачення світу, можливості самореалізації у ньому, шляхи сприйняття, аналізу, передачі та обміну інформацією. Прагнення до постійного професійного самовдосконалення, генерування нових ідей і знань, вміння приймати швидкі і часто неординарні рішення, реалізовані в умовах сформованого аналітичного, критичного, творчого, рефлексивного мислення, стають невід'ємним атрибутом фахівця і сприяють підвищенню його конкурентоспроможності на ринку праці (Redecker, 2017).

Однак існуюча система викладання, як правило, націлена тільки на забезпечення студента формальними знаннями. Професійно-орієнтоване навчання іноземних мов має передбачати не лише формування мовленнєвих навичок, але й розвиток здатності ефективно функціонувати у професійному іншомовному полікультурному середовищі. Постає необхідність інтеграції лінгвістичних знань із фаховими компетентностями, що дозволятиме студентам здійснювати професійну комунікацію, брати участь у міжнародних проєктах, академічних програмах та наукових дискусіях. Оволодіння іноземною мовою має бути перетворено на комплексний розвиток вміння студентів розв'язувати поставлені завдання в різних культурно-мовленнєвих обставинах.

Результати багатьох досліджень свідчать про те, що на сучасному етапі випускникам потужних українських університетів бракує комунікативних навичок, так званих *soft skills*, які включають ефективну співпрацю у команді, аргументацію власної думки, вміння визначати та налагоджувати ефективні канали комунікації. Також необхідно взяти до уваги, що тенденції сучасного розвитку суспільно-економічних інституцій в Україні характеризується розширенням різнорівневої взаємодії та поглибленням зв'язків між різними країнами та культурами. Отже, у програми підготовки здобувачів вищої освіти необхідно інтегрувати полікультурний компонент (Deardorff, 2020), бо за профілем своєї професійної діяльності майбутнім фахівцям буде необхідно взаємодіяти у реальному або віртуальному професійному середовищі з представниками різних країн та культур. Суспільство зацікавлене у висококваліфікованих фахівцях не лише з високим рівнем професійної компетентності, але й винятковим розумінням міжкультурної комунікації.

Важливу роль в необхідності трансформацій також відіграють зростаючі можливості міжнародної академічної мобільність, яка виступає

не лише інструментом освітнього обміну, але й потужним чинником формування міжкультурної комунікативної компетентності. Перебування у іншомовному середовищі сприяє поглибленню мовних знань, розширенню культурного кругозору, розвитку толерантності та здатності до міжкультурного діалогу.

На нашу думку, саме в процесі професійно-орієнтованого навчання іноземної мови необхідно приділяти особливої уваги формуванню міжкультурної компетентності, яка включає знання культурних норм і цінностей, уміння інтерпретувати поведінку представників інших культур, а також здатність адаптувати власну комунікативну поведінку відповідно до конкретного соціокультурного контексту. У цьому аспекті навчання іноземних мов виходить за межі традиційного засвоєння граматики та лексики і перетворюється на засіб міжкультурної взаємодії, який дозволить студентам будувати стратегій комунікації з іноземними партнерами, допоможе адаптуватися до іншомовного середовища, уникнути непорозумінь у спілкуванні, уможливлює майбутню співпрацю у міжнародних проєктних групах та організаціях.

Оволодіння іноземною мовою професійного спрямування не може обмежитися лише оволодіння певним набором одиниць професійної іншомовної лексики та спеціальною термінологією за фахом. Це не забезпечує міжпредметної інтеграції професійно-орієнтованого навчання іноземної мови зі спеціальними дисциплінами з метою розвитку подальшого безперервного отримання (lifelong learning) додаткових професійних знань і формування професійно-значущих якостей особистості. Успішне володіння професійно-орієнтованою іноземною мовою передбачає знання соціокультурних особливостей комунікативних партнерів. Іноземна мова в першу чергу використовується як інструменту спілкування в діалозі культур і цивілізацій сучасного світу (Byram et al., 2017).

Роль викладача в умовах професійно-орієнтованого навчання та академічної мобільності змінюється: він виступає не лише джерелом знань, але й фасилітатором, модератором міжкультурного навчального процесу. Завдання викладача полягає у створенні умов для інтеграції мовної, культурної та професійної підготовки студентів.

Відповідно до вимог ринку праці та сучасних тенденцій розвитку суспільства виникає необхідність модернізації змісту та організації професійно-орієнтованого навчання іноземних мов, систематизації методичних прийомів і засобів, спрямованих на формування та розвиток комунікативних навичок, що сприятимуть ефективному іншомовному професійно-орієнтованого спілкуванню (Biggs & Tang, 2016).

Ефективність професійно-орієнтованого навчання значною мірою залежить від використання сучасних педагогічних технологій. Зокрема, важливими є методи проблемно-орієнтованого та проєктного навчання, які моделюють реальні професійні ситуації та стимулюють активне

використання іноземної мови у фаховому контексті. Не менш важливим є застосування автентичних матеріалів, наукових статей, професійних текстів, відеоматеріалів, які відображають реальну мовну практику.

Суттєвий внесок у розвиток професійно-орієнтованого навчання роблять і цифрові технології. Онлайн-платформи, дистанційні курси, міжнародні освітні платформи відкривають нові можливості для міжкультурної комунікації та участі студентів у міжнародних освітніх програмах без фізичного переміщення. Це особливо актуально в умовах цифровізації освіти.

Одним із сучасних підходів до оволодіння іншомовною професійною лексикою та термінологією в умовах міжкультурної взаємодії є робота з медіа джерелами, соціальними мережами Linkedin, Facebook, Instagram тощо. Ретельно відібрані тексти є цінним джерелом навчального матеріалу. Студенти вважають такі тексти мотивуючим фактором, оскільки вони пропонують цікаву, релевантну, тематичну та різноманітну інформацію стосовно майбутньої професійної діяльності, історій успіху. Для багатьох вони також дають «ключ» для розуміння іншомовного культурного середовища, способів мислення, особливостей комунікативної поведінки потенційних зарубіжних партнерів.

Разом з тим, ефективна реалізація професійно-орієнтованого навчання іноземних мов вимагає оновлення змісту освітніх програм, їх адаптації до міжнародних стандартів, а також урахування потреб сучасного ринку праці. Важливим елементом таких змін виступає необхідність міжпредметної інтеграції зі спеціальними дисциплінами, що вимагає дотримання певних правил і процедур: з’ясування змісту навчальної фахової дисципліни та виділення її міжкультурних аспектів; випереджаюче вивчення професійно спрямованого матеріалу рідною мовою для того, щоб викладачу іноземної мови не перебирати на себе функції викладача профільних дисциплін; коригування навчальних планів для забезпечення послідовності вивчення професійно-значущих тем рідною та іноземною мовами; проведення інтегрованих занять з профільних дисциплін рідною та іноземною мовами з використанням видів навчальної діяльності, характерних для занять з іноземної мови (моделювання ситуацій, робота в парах, відповіді у вигляді презентацій, дискусії тощо). Іноземна мова в даному випадку виступає засобом підвищення професійної компетентності та особистісного розвитку студентів та є необхідною умовою успішної професійної діяльності фахівця-випускника сучасної вищої школи, здатного орієнтуватися у новому економічному просторі, критично осмислювати як професійні, так і комунікативні процеси, приймати адекватні рішення.

Сучасні процеси євроінтеграції, інтернаціоналізації освіти та розширення міжнародної академічної мобільності зумовлюють необхідність кардинального оновлення підходів до професійно-орієнтованого навчання іноземних мов в Україні. Іноземна мова сьогодні

виступає не лише як навчальний предмет, а як стратегічний інструмент формування інтелектуального потенціалу та підвищення конкурентоспроможності фахівців на глобальному ринку праці.

Академічна мобільність, цифровізація освіти та використання автентичних матеріалів і сучасних педагогічних технологій (проєктного, проблемно-орієнтованого навчання) виступають потужними чинниками підвищення ефективності професійно-орієнтованого навчання іноземних мов. Водночас цифрові ресурси та соціальні медіа розширюють можливості доступу до живого мовного середовища та професійного дискурсу.

Отже, професійно-орієнтоване навчання іноземних мов з урахуванням умов міжкультурної взаємодії та можливостей академічної мобільності сприяє підготовці мобільних, конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно працювати у міжнародному середовищі та здійснювати міжкультурну професійну комунікацію.

Ключові слова: професійно-орієнтоване навчання, іноземні мови, академічна мобільність, міжкультурна компетентність, міжкультурна комунікація, інтернаціоналізація освіти, полікультурний компонент.

Список використаних джерел

Biggs, J., & Tang, C. (2016). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). McGraw-Hill Education.

Byram, M., Golubeva, I., Hui, H., & Wagner, M. (2017). *From principles to practice in education for intercultural citizenship*. Multilingual Matters.

Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Companion volume*. Council of Europe Publishing.

Deardorff, D. K. (2020). *Manual for developing intercultural competencies: Story circles*. UNESCO Publishing.

Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators (DigCompEdu)*. Publications Office of the European Union.

World Economic Forum. (2020). *The future of jobs report 2020*.

МУЗЕЙНА ПЕДАГОГІКА ЯК ОСВІТНЯ ІННОВАЦІЯ У ВИМІРАХ КОМПАРАТИВІСТИКИ

Олексій Караманов, д.пед.н., проф.
Львівський національний університет імені Івана Франка
м. Львів, Україна
https://orcid.org/0000-0002-0067-0747

В умовах сучасних суспільних трансформацій вагомого значення набувають інновації у сфері освіти, які спрямовані на інтеграцію знань, міждисциплінарність та взаємодію академічної і неформальної освіти, акумуляцію різного культурно-історичного досвіду.

Однією таких інновацій є музейна педагогіка, яка розкриває потенціал освіти, культури і мистецтва у різних міждисциплінарних практиках музейного та навколомузейного простору, вивчає та порівнює освітньо-виховну спрямованість музейних закладів у різних країнах.

Метою нашої наукової розвідки буде аналіз різних вимірів музейної педагогіки у контексті компаративістики, що є важливим для проведення порівняльних досліджень, реалізації різних культурних практик і спільних проєктів.

Сама назва і зміст музейної педагогіки у різних країнах набуває відмінного значення та характеристики, що виходить із різних історичних моделей, особливостей організації музейної комунікації з відвідувачами та загальною спрямованістю музейних закладів відповідної країни.

Вітчизняне (частково й пострадянське) розуміння цього терміну ототожнює музейну педагогіку як інтеграційну дисципліну на стику музеєзнавства, історії, педагогіки та психології, що об'єднує різні галузі знань та слугує потужним чинником розвитку особистості у системі взаємодії освіти та культури (Караманов, 2020, с. 17).

Розглянемо інтепретації, поширені в інших країнах. Приміром, німецьке Museumspädagogik або Museumsdidaktik (а Німеччину можна визнати батьківщиною музейної педагогіки) розкривається через історичний контекст призначення музею як вагомої інституції для співпраці зі школою, що тепер розуміється як вчення про посередництво (або модерацію) в процесі сприйняття предметів колекції музею з урахуванням їх специфіки та спрямованості.

Англо-американські Museum education та Museum pedagogic відображають розуміння музейної педагогіки як спеціалізованої галузі знань, що фокусує увагу на розвитку і підвищенні освітньої ролі неформальних освітніх просторів та інституцій, у ролі яких виступають музеї, культурно-просвітницькі центри, центри науки й техніки. Водночас американська інтерпретацію цих термінів є більш ширшою, яка охоплює концепції партисипативного та інклюзивного музею, музеїв просто неба (open museum), іммерсивних музейних виставок тощо.

Французька la muséologie / médiation culturelle розуміє під музейною педагогікою головно культурні медіацію, яка спрямована на занурення аудиторії будь-якого віку у сферу культури, популяризацію культурної спадщини та естетичне виховання. Часто це відбувається шляхом трансформації різноманітних класичних виставок в інтерактивні освітньо-просвітницькі майданчики.

Польська edukacja muzealna від початку розумілася як наукова дисципліна в межах музеєзнавства, що забезпечує реалізацію освітньої функції музею, проте останнім часом вона ототожнюється також з культурною медіацією, партисипацією, виставковою діяльністю музеїв, різноманітними ефектами занурення в минуле, зокрема, діяльністю клубів реконструкції культурної спадщини (Удовиченко, 2017, с. 7–8).

Порівняння різноманітних вимірів музейної педагогіки у контексті компаративістики дозволяє зрозуміти історичні особливості розвитку різних країн; роль культурної спадщини як динамічного чинника само ідентифікації громадян; вплив культурного контексту на інтерпретацію різних суспільних явищ та навчального матеріалу.

Якщо застосовувати більше узагальнення, слід зауважити ключові відмінності між різними моделями музейної педагогіки – європейської, англо-американської та східноєвропейської, які фокусують увагу на розробці нових форм музейно-педагогічної діяльності, плануванні постійної взаємодії із закладами освіти, розширенні освітніх можливостей музей у роботі з різними віковими групами відвідувачів (європейська); ґрунтуються на свободі вибору, ідеї розвитку чуттєвої грамотності та збагачення досвіду предметної діяльності, орієнтацію на інтерес та захоплення дитини, відсутності ретельного планування (англо-американська); акцентують на значенні музейної дидактики у процесі організації педагогічної діяльності музеїв, постійному зв'язку музейних занять зі шкільною та університетською програмами, розуміння музею як своєрідного «центру знань», який пропонує відвідувачам свої думки, мотиви, установки. (східноєвропейська) (Караманов, 2020, с. 28–32).

Дослідження таких освітніх феноменів, на наше переконання, є надзвичайно корисними та цінними для порівняльної педагогіки, адже вони не лише «вловлюють» контексти «культури в освіті» або «освіти в мистецтві», а й дозволяють:

– відслідковувати та порівнювати тенденції розвитку академічної і неформальної освіти в різних країнах;

– усвідомлювати, як музеї інтегруються у шкільні навчальні програми різних держав для впровадження музейних уроків, проєктної діяльності та інтерактивних занять на базі експозицій;

– активно вивчати досвід інтеграції сучасних освітніх та музейних технологій, зокрема, у контексті музейної комунікації, цифровізації та діджиталізації музейного простору і партисипації;

– ознайомлюватися із досвідом підготовки музейних фахівців нового покоління у цій галузі знань – музейних педагогів, соціологів та психологів, дизайнерів та художників, галерейних менеджерів, фахівців із цифровізації музейного контенту, музейних блогерів та менеджерів.

Отже, аналіз різних вимірів музейної педагогіки у контексті організації і проведення порівняльних психолого-педагогічних досліджень відкриває нові можливості для аналізу втілення у різних країнах музейних освітніх програм на межі академічної та неформальної освіти з акцентом на інклюзію, цифровізацію та інтерактивність; застосування інтерактивних методів музейної комунікації для навчання, інтеграції та рекреації відвідувачів; впливу різних музейно-педагогічних технологій на розвиток когнітивних здібностей дитини та її емоційного інтелекту,

критичного мислення та організації проєктно-пошукової діяльності у просторі музею.

Ключові слова: музей, музейна педагогіка, освітня інновація, культурна спадщина, інтерпретація.

Список використаних джерел

Караманов, О. (2020). *Педагогічна діяльність музеїв в сучасному освітньому просторі України: монографія.* Львів: Сполом.

Удовиченко, І. (2017). *Музейна педагогіка: теорія і практика: науково-методичний посібник.* Київ.

ВЕКТОРИ ПЕРЕЗАВАНТАЖЕННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ: ФОКУС КРАЩИХ ПРАКТИК ЗАРУБІЖЖЯ ПІД ЧАС ГЛОБАЛЬНОЇ НЕСТАБІЛЬНОСТІ

Надія КІЧУК, д.пед.н., проф.
Ізмаїльський державний гуманітарний університет
м. Ізмаїл, Україна
https://orcid.org/0000-0002-5963-7802

Входження України до єдиного світового освітнього простору постає не лише прагматичним завданням в умовах сучасної напруги на ринку інтелектуальної праці; йдеться про гідну інтеграцію вітчизняної вищої педагогічної школи через творче втілення прогресивних ідей, що містить кращий міжнародний досвід, визнаний дослідниками проблематики порівняльної педагогіки вищої школи (Н. Коляда, О. Кравченко, О. Стойка та ін.).

За вітчизняних реалій сьогодення цілковито природним постає і науковий інтерес, зокрема вчених, які започаткували національну дискусійну платформу «Педагогічна компаративістика» (О. Локшина, Н. Мосьпан, О. Шпарик та ін.), і інтерес освітян-практиків до проблемних в українській вищій педагогічній освіті (Я. Кодлюк, Т. Койчева, О. Дубасенюк та ін.). Адже, як відомо, згідно концепції НУШ, ключовою постаттю успішності реформи осмислюється педагог як – «агент змін», ініціатор інновацій, суб'єкт креативної діяльності. До прикладу, щодо останнього, то, як слушно зазначають Кен Робінсон та Лу Ароніка (2016) – розробники одного з потужних практико-орієнтовних підходів щодо інструментарію «змін недосконалої системи освіти XXI століття», то системоутворювальним чинником постає саме здатність педагога до творчості; останню при цьому потрактовано як «процес отримання оригінальних ідей, які мають цінність (Даниляк, 2025, с. 7). У такій площині здебільшого сучасними вченими (зокрема, С. Чіку, М. Вілку,

І. Думбрава та ін.) й вбачається передумова незворотності якісних змін у освітній сфері. А це виводить на перший план сам контекст змін у закладах вищої освіти (ЗВО) – основному етапі особистісно-професійного ставлення майбутнього конкурентоздатного зокрема, фахівця освітньої сфери. Звісно, і нормативна база, і історико-культурні, і традиції, і досвід використання передової, зокрема, європейської практики у кожній країні має свої особливості та архітектуру запровадження змін з огляду на виклики сьогодення. Натомість проведені наукові розвідки, до прикладу, у розрізі здатності здобувачів, за міжнародним контентом, до міжкультурної комунікації (Солодка, 2025), актуалізують двоєдине проблемне питання: з одного боку, здатність випускників вітчизняних ЗВО до особистісно-професійної самореалізації у різних культурних контекстах (адже поза зазначеного не уможливлюється успішне функціонування в глобалізованому сучасному світі); з іншого боку – акцентуація дослідницької уваги вітчизняних учених саме на тих аспектах, розв'язання яких найбільш дієво сприятиме досягненню програмних освітніх результатів здобувачів освітніх послуг. Щодо останнього, то йдеться про успішну професійну діяльність майбутнього педагога, тобто здатного до самореалізації в професії, працюючи на результат.

В результаті проведеного наукового дискурсу уможливлюється узагальнення про те, що контентом надання освітніх послуг ЗВО зарубіжжя здебільшого постає компетентнісний вимір досягнень системи вищої освіти, а фокусом – якість у сенсі, який окреслюють довідкові джерела, тобто «відповідності навчального процесу та результатів встановлених нормам і очікуванням суспільства». У зв'язку із вищезазначеним та зважаючи на результати саморефлексії набутого викладацького досвіду у ЗВО й проведених досліджень в окресленому ракурсі (Кічук, 2025), маємо підстави стверджувати про доцільність, по-перше, вважати фокусом наукової уваги конструктивність практики зарубіжжя відносно апробованого педагогічного інструментарію спрямованого на досягнення позитивної динаміки процесу формування прогностичної компетентності здобувачів, оскільки саме ця особистісно-професійна якість віддзеркалюється одночасно і на результативності навчально-професійної діяльності та здатності адаптуватися до змін під час глобальної нестабільності (тобто того, що є нині), і на створенні ним інноваційних освітніх стратегій.

У такій площині підвищений інтерес утворює досвід ЗВО Польщі, котрий демонструє ефективні тьюторські програми, які спроможні повноцінно охопити переваги як персонального тьюторингу й академічного наставництва, так і визнані вченими (Н. Дем'яненко, A. Millmore, J. Johnson та ін.) моделі (до речі, перевірені «Оксбриджською традицією тьюторингу») – інституційна, академічно-орієнтована, міждисциплінарна, розвивально-орієнтована та модель тьюторингу ровесників.

По-друге, доречністю визнавати в контексті домінант успішного поступу України до Європейського простору вищої освіти та Європейського дослідницького простору) оновлену законодавчу базу підготовки докторів філософії (Ph.D) у Грецькій Республіці, де пріоритетного значення надано розвитку у здобувачів критичного мислення (Проценко, 2019). Дійсно, у такий спосіб, з одного боку, уможливлюється повноцінне врахування своєрідності сучасного здобувача вищої освіти як представника «цифрового покоління», а з іншого – здатність майбутнього педагога вже в умовах ЗВО результативно розвивати означену «м'яку навичку». При цьому беручи до уваги наукові уявлення сучасних учених про конструкт «критичне мислення» (Даниляк, 2025).

Відтак, уможливлюється не лише інтенсифікація мисленнєвої активності, розвиток автономності суджень особистості, а й формування її здатності до рефлексивної діяльності – всього того, що постає запорукою посилення конкурентоспроможності вітчизняної освітньої сфери.

Отже, критично важливим акцентом у запровадженні компаративного наукового підходу у сучасних наукових розвідках правомірно вважати системний розвиток у здобувачів вітчизняних ЗВО прогностичної компетентності, де системо утворювальним постає критичне мислення особистості.

Ключові слова: вектори розвитку, порівняльна педагогіка вищої школи, прогностична компетентність, критичне мислення, тьюторські програми, академічне наставництво.

Список використаних джерел

Даниляк, Ю. І. (2025). *Педагогічні умови формування критичного мислення*. СПОЛОМ.

Кічук, Н. В. (2025). Культура прогностичної діяльності здобувачів вищої освіти: педагогічні ресурси рефлексивних технологій. *Актуальні питання у сучасній науці, 10*(40), 1040–1049.

Проценко, О. (2019). Підготовка докторів філософії (PhD) в університетах Грецької Республіки. *The Pedagogical Process: Theory and Practice (Series: Pedagogy), 3–4*(66–67), 111–116.

Робінсон, К., & Ароніка, Л. (2016). *Школа майбутнього. Революція у вищій школі, що назавжди змінить освіту* (Г. Лелів, пер.). Літопис. (Оригінальна праця опублікована 2015 р.)

Солодка, А. (2025). Міжнародний досвід з формування полікультурної особистості в процесі міжкультурної комунікації. *Science Journal of Education Linguistics, 4(*2), 9–18.

МЕТОДОЛОГІЯ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО АНАЛІЗУ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ У КРАЇНАХ ЄС В УМОВАХ ГЛОБАЛЬНОЇ НЕСТАБІЛЬНОСТІ

Маргарита КОЗИР, к.пед.н., доц.
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0001-8402-2589

В умовах сучасних глобальних трансформацій і нестабільності проблема підготовки магістрів у країнах Європейського Союзу набуває особливої актуальності та потребує ґрунтовного методологічного переосмислення. Магістерська освіта дедалі більше постає як ключовий стратегічний ресурс розвитку суспільства знань, забезпечуючи формування інтелектуального, наукового й інноваційного потенціалу держави.

Аналіз підготовки магістрів у країнах ЄС здійснюється з урахуванням сучасних викликів глобальної нестабільності, які суттєво трансформують функціонування та розвиток систем вищої освіти. Йдеться не лише про зовнішні впливи, а й про внутрішні структурні зміни, що зумовлюють перегляд цілей, змісту та організаційних засад магістерської підготовки. У таких умовах особливого значення набуває здатність освітніх систем до адаптації, інноваційного розвитку та забезпечення якості підготовки фахівців нового покоління.

До ключових характеристик цих умов належать: геополітична нестабільність, зокрема війна росії проти України, що спричинила трансформацію освітньої політики, посилення безпекового виміру освіти та активізацію академічної солідарності; наслідки пандемії COVID-19, які прискорили цифровізацію освіти, поширення дистанційного та гібридного навчання, перегляд педагогічних практик; економічна турбулентність, що впливає на фінансування освіти, доступність магістерських програм і пріоритети підготовки кадрів; технологічні трансформації, пов’язані з розвитком штучного інтелекту, цифрових платформ і нових форматів навчання; екологічні виклики та зелений перехід, які зумовлюють інтеграцію принципів сталого розвитку у зміст магістерської освіти; міграційні процеси, що посилюють інтернаціоналізацію освіти, але водночас створюють нові виклики для системи вищої освіти; криза традиційних освітніх моделей, яка проявляється у необхідності переходу до гнучких, індивідуалізованих та безперервних освітніх траєкторій.

У цих умовах магістерська підготовка швидко трансформується у напрямі підвищення адаптивності освітніх програм при посиленні ролі цифрових технологій, а також з урахуванням специфіки розвитку міждисциплінарності, орієнтації на формування стійких (resilient) компетентностей і забезпечення безпечного та інклюзивного освітнього середовища. Саме тому, глобальна нестабільність виступає не лише

зовнішнім чинником, а й каталізатором інноваційних змін у системі магістерської підготовки, що визначає нові вимоги до її змісту, організації та результатів.

Порівняльно-педагогічний аналіз у дослідженні розглядається як методологічний інструмент компаративістики, що забезпечує зіставлення освітніх систем і виявлення закономірностей їх розвитку. Його сутність полягає не лише в описовому порівнянні, а у глибокому науковому осмисленні структурних компонентів освітнього процесу: цілей, змісту, форм, методів і результатів підготовки. Такий аналіз передбачає врахування соціально-економічного, культурного та політичного контексту функціонування освітніх систем, що дозволяє інтерпретувати виявлені відмінності як закономірні прояви специфіки розвитку кожної країни.

Зокрема, у працях О. Локшиної (2018) активно застосовується порівняльно-педагогічний підхід як основа аналізу освітніх реформ. А. Сбруєва (2019) розкриває методологію компаративних досліджень, фактично описуючи процедури порівняльно-педагогічного аналізу. Н. Ничкало (2018) використовує порівняльний аналіз освітніх систем у контексті європейських цінностей. Б. Холмс (1981) – один із зарубіжних класиків, який обґрунтовує порівняльний аналіз як метод наукового дослідження освіти. М. Брей та ін. (2014) дають сучасну методологію, де чітко описано аналіз як ключову процедуру компаративних досліджень. Г. Ноа та М. Екштаін (1969) визначають ідею системного порівняльного аналізу освітніх явищ, тоді як У. Тейхлер (2004) у своїх працях демонструє застосування порівняльного аналізу в дослідженні вищої освіти.

Водночас порівняльно-педагогічний аналіз спрямований на узагальнення досвіду та виокремлення провідних тенденцій розвитку магістерської підготовки, що мають наднаціональний характер. Він дає змогу визначити ефективні моделі організації освіти, встановити взаємозв’язки між освітньою політикою та результатами підготовки фахівців, а також обґрунтувати можливості адаптації зарубіжного досвіду до національної системи освіти. Таким чином, порівняльно-педагогічний аналіз виступає не лише інструментом пізнання, а й методологічною основою для прогнозування розвитку магістерської освіти та її модернізації в умовах європейської інтеграції.

У межах нашого дослідження методологія підготовки магістрів у країнах ЄС ґрунтується на інтеграції філософського, загальнонаукового та конкретно-наукового рівнів пізнання, що забезпечує цілісність і наукову обґрунтованість отриманих результатів.

На філософському рівні дослідження спирається на положення гуманістичної парадигми освіти, відповідно до якої магістерська підготовка розглядається як процес розвитку особистості, її інтелектуального, професійного та ціннісного потенціалу. Водночас у дослідженні враховуються положення постнекласичної наукової

парадигми, відповідно до яких освітні системи розглядаються як відкриті, динамічні та нелінійні утворення, що характеризуються варіативністю розвитку й детермінованістю глобальними соціокультурними, економічними та політичними контекстами.

На загальнонауковому рівні провідну роль відіграють такі підходи: *системний*, який дозволяє інтерпретувати магістерську підготовку як складну відкриту систему з внутрішніми та зовнішніми зв'язками (освіта – ринок праці – суспільство – глобальні процеси); *синергетичний*, що дає змогу пояснити розвиток магістратури як результат взаємодії різних факторів (економічних, соціальних, політичних, технологічних) і виявити ефекти самоорганізації освітніх систем; *компаративний* – як базовий для дослідження, що забезпечує зіставлення освітніх систем, моделей і практик підготовки магістрів у різних країнах ЄС; *компетентнісний* підхід, який орієнтує аналіз на результати навчання, сформованість ключових і професійних компетентностей; *культурологічний*, що враховує вплив національних традицій, освітніх культур і цінностей на зміст і організацію магістерської підготовки; *інституційний* підхід, спрямований на аналіз ролі наднаціональних структур (Європейська Комісія, OECD, UNESCO, CEDEFOP) у формуванні освітньої політики.

На конкретно-науковому рівні дослідження реалізується через методологію порівняльно-педагогічного аналізу, яка передбачає:

1. Ідентифікацію об'єкта порівняння (системи магістерської підготовки в країнах ЄС) та визначення критеріїв аналізу (нормативно-правове забезпечення, структура програм, зміст освіти, форми організації навчання, результати підготовки).
2. Контекстуалізацію як врахування соціально-економічних, культурних і політичних умов функціонування освітніх систем.
3. Типологізацію та класифікацію країн (за рівнем економічного розвитку, моделями освіти, регіональними особливостями – Західна, Північна, Центрально-Східна, Середземноморська Європа тощо).
4. Порівняльний аналіз (зіставлення) структурних і змістових характеристик магістерської підготовки.
5. Інтерпретацію результатів з урахуванням сучасних освітніх тенденцій і суперечностей.
6. Виявлення тенденцій як узагальнених напрямів розвитку магістерської освіти (інтернаціоналізація, цифровізація, гнучкість тощо).

Варто зазначити, що тенденції в нашому дослідженні розглядаються не лише як емпірично зафіксовані явища, а як категорія педагогічного аналізу, що відображає закономірності трансформації освітніх систем.

Аналіз сучасних досліджень дозволив виокремити такі провідні тенденції розвитку магістерської підготовки: інтернаціоналізацію, цифровізацію, міждисциплінарність, гнучкість освітніх траєкторій та орієнтацію на сталий розвиток. Водночас розвиток магістерської освіти супроводжується наявністю низки суперечностей: між

фундаменталізацією та утилітаризацією освіти; між уніфікацією стандартів і збереженням національної ідентичності; між академічною автономією та регулятивним впливом наднаціональних структур.

Таким чином, магістерська підготовка в країнах ЄС постає як складна, багатовимірна та відкрита система, функціонування якої зумовлюється взаємодією освітніх, соціально-економічних, культурних і політичних чинників. Її розвиток відбувається в умовах постійної трансформації під впливом глобалізаційних процесів, європейської інтеграції та сучасних викликів, що актуалізує необхідність переосмислення традиційних підходів до організації магістерської підготовки. Застосування комплексного методологічного інструментарію дає змогу не лише здійснити всебічний аналіз зазначеного феномену, а й виявити внутрішні закономірності його розвитку, провідні тенденції та суперечності. Водночас такий підхід забезпечує можливість науково обґрунтованого узагальнення європейського досвіду та визначення потенціалу його адаптації до національних освітніх систем.

Отже, дослідження магістерської підготовки в країнах ЄС має не лише описовий, а й прогностичний характер, оскільки дозволяє окреслити перспективні напрями модернізації вищої освіти, зокрема в контексті формування суспільства знань, розвитку інноваційної економіки та забезпечення якості підготовки конкурентоспроможних фахівців у глобалізованому освітньому просторі.

Ключові слова: Європейський Союз, магістерська підготовка, методологія, порівняльна педагогіка, тенденції.

Список використаних джерел

Локшина, О. (2018). Забезпечення якості вищої освіти в умовах європеїзації України. *Неперервна професійна освіта*, (3–4), 127–132. http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO_2018_3-4_23

Ничкало, Н. (2018). Гуманістичні цінності в освіті: європейський контекст. *Вища освіта України*, (3), 12–19. http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2018_3_4

Сбруєва, А. (2019). Європейський досвід модернізації освіти. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, (5), 47–51. http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2019_5_11

Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (2014). *Comparative Education Research: Approaches and Methods* (2nd ed.). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-05594-7

European Commission/EACEA/Eurydice. (2024). *Key data on education in Europe*. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications

Holmes, B. (1981). *Comparative Education: Some Considerations of Method*. Allen & Unwin.

Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31. https://doi.org/10.1177/1028315303260832

Noah, H., & Eckstein, M. (1969). *Toward a Science of Comparative Education*. Macmillan.

Teichler, U. (2004). The changing debate on internationalisation of higher education. *Higher Education, 48*, 5–26. https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000033771.69078.41

ПОРІВНЯЛЬНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ У ДАНІЇ ТА УКРАЇНІ

Родіон КОЛИШКО, к.юрид.н.
Інститут професійної освіти НАПН України
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0003-3981-3888

Професійний розвиток педагогічних працівників є ключовим чинником забезпечення якості освіти, особливо у сфері професійної підготовки, де зміст навчання має відповідати динаміці технологічних змін і потребам ринку праці. У різних країнах моделі професійного розвитку педагогів формуються під впливом інституційної логіки управління освітою, ролі роботодавців, рівня автономії закладів та ступеня цифровізації. Данія та Україна демонструють два різні підходи, що дозволяє здійснити порівняльний аналіз і визначити можливості адаптації ефективних практик.

Система професійного розвитку педагогів у Данії є складовою ширшої моделі забезпечення якості професійної освіти, яка характеризується високим рівнем автономії закладів, тісною співпрацею з роботодавцями та інтеграцією навчання у професійну практику. Підготовка та розвиток педагогів у сфері професійної освіти здійснюється переважно через університетські коледжі (*University Colleges*), які відповідають за підготовку вчителів, викладачів сфери професійної освіти та майстрів виробничого навчання (Nielsen, 2007, p. 196). Програми цих закладів поєднують педагогічну підготовку з галузевою спеціалізацією, що дозволяє педагогам працювати у конкретних професійних сферах: технічній, комерційній, соціальній чи сервісній.

Особливістю данської моделі є те, що педагог у професійній освіті повинен мати подвійну кваліфікацію: фахову (підтверджену професійним досвідом або відповідною освітою), та педагогічну (здобуту через спеціалізовані програми педагогічної підготовки для викладачів професійної освіти (*Erhvervspædagogik*) (Smith, 2023, p. 196). Ці програми реалізуються у модульному форматі, що дозволяє педагогам поєднувати навчання з роботою. Вони включають курси з дидактики професійної освіти, цифрової педагогіки, оцінювання компетентностей, інклюзивного навчання та співпраці з роботодавцями. Данський інститут оцінювання (*Danish Evaluation Institute, EVA*) у своїх звітах підкреслює, що модульність та гнучкість програм дозволяють педагогам оновлювати компетентності відповідно до змін у галузі (Smith, 2023, p. 198).

Професійний розвиток у Данії розглядається як безперервний процес, інтегрований у щоденну діяльність педагогів. Значну роль відіграють професійні спільноти (*professional learning communities*), які функціонують у межах коледжів та їх об'єднань (Day, 2008, p. 165). У цих спільнотах

педагоги обмінюються досвідом, аналізують навчальні практики, проводять спільні проєкти та беруть участь у колегіальному оцінюванні. Важливим компонентом є навчання на робочому місці (*workplace-based learning*), яке передбачає стажування педагогів на підприємствах, участь у виробничих процесах та ознайомлення з новими технологіями (Smith, 2023, p. 201).

Цифровізація є ще одним ключовим елементом данської моделі підготовки педагогів у сфері професійної освіти. Міністерство дітей та освіти Данії реалізує національні програми розвитку цифрових компетентностей педагогів, а платформи *EMU.dk* та *UddannelsesGuiden* забезпечують доступ до навчальних матеріалів, методичних рекомендацій та цифрових інструментів (Smith, 2023, p. 202). Педагоги зобов'язані володіти цифровими навичками, необхідними для роботи з навчальними платформами, аналітичними інструментами та системами оцінювання.

Таким чином, професійний розвиток педагогів у Данії є системним, практикоорієнтованим і тісно пов'язаним із забезпеченням якості професійної освіти. Він базується на автономії закладів, активній участі роботодавців, гнучких програмах підготовки та високому рівні цифрової інтеграції.

Українська модель професійного розвитку педагогів у сфері професійної освіти має іншу інституційну логіку. Вона залишається переважно централізованою та нормативно регламентованою. Відповідно до Закону України «Про освіту» та постанови Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800 «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників», педагогічні працівники зобов'язані проходити підвищення кваліфікації обсягом не менше 150 годин протягом п'яти років. Такий підхід забезпечує формальну участь педагогів у професійному розвитку, але не завжди гарантує відповідність змісту програм реальним потребам закладів та ринку праці (Вороніна-Пригодій, 2022).

Підготовка педагогів для професійної освіти здійснюється переважно у педагогічних університетах та інститутах післядипломної освіти, однак значна частина викладачів у сфері професійної освіти приходить із виробництва і не має системної педагогічної підготовки (Радкевич та ін., 2023, с. 100). Це створює потребу у спеціалізованих програмах педагогічної кваліфікації, які наразі розвинені недостатньо. Дослідження Інституту професійної освіти НАПН України свідчать про те, що значна частина програм підвищення кваліфікації має теоретичний характер і не забезпечує достатнього рівня практичної підготовки (Радкевич та ін., 2023, с. 101).

Позитивним аспектом є лібералізація ринку підвищення кваліфікації, що дозволило залучати різних провайдерів освітніх послуг. Це створило умови для розвитку нових форматів, таких як мікрокваліфікації, короткі практичні курси, тренінги та онлайн-навчання. Водночас роль

роботодавців у формуванні змісту професійного розвитку педагогів у сфері професійної освіти залишається обмеженою, що знижує відповідність програм підготовки сучасним вимогам. Крім того, цифровізація професійного розвитку є нерівномірною: доступ до якісних цифрових ресурсів залежить від ініціатив окремих закладів та участі у міжнародних проєктах.

Порівняння моделей Данії та України демонструє, що ключовою відмінністю є ступінь інтеграції професійного розвитку у систему забезпечення якості. У Данії професійний розвиток педагогів у сфері професійної освіти є постійним, він складає невід'ємну частину внутрішніх механізмів якості, а його результати оцінюються через зміни у педагогічній практиці, ефективність навчання та задоволеність роботодавців (Nielsen, 2007, p. 207). В Україні професійний розвиток педагогів у сфері професійної освіти часто існує паралельно до системи забезпечення якості, а оцінювання результатів зводиться до кількості годин та наявності сертифікатів.

Данський досвід підтверджує, що автономія закладів, підтримка професійних спільнот, тісна співпраця з роботодавцями та цифровізація професійного розвитку є ключовими чинниками успішної модернізації педагогічної професії. Для України адаптація цих елементів може стати важливим кроком у підвищенні якості професійної освіти та її відповідності сучасним економічним викликам.

Ключові слова: забезпечення якості освіти, професійна освіта, професійний розвиток педагогів, підвищення кваліфікації, цифрові компетентності.

Список використаних джерел

Вороніна-Пригодій, Д. А. (2022). Європейський досвід державно-приватного партнерства зі створення програм працевлаштування та зайнятості молоді. *Інноваційна професійна освіта, 1*(2), 50–52. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733359

Радкевич, В., Пригодій, М., Кручек, В., Вороніна-Пригодій, Д., & Кравець, С. (2023). Стандартизація професійної підготовки педагогів професійного навчання в Україні. *Professional Pedagogics, 1*(26), 94–102. https://doi.org/10.32835/2707-3092.2023.26.94-102

Nielsen, S. P. (2007). The professional situation and training of vocational teachers in Denmark. In P. Grollmann & F. Rauner (Eds.), *International perspectives on teachers and lecturers in technical and vocational education* (Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects, Vol. 7, pp. 55–74). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5704-5_4

Smith, K. (2023). Teacher education in the Nordic region. In *Teacher education in the Nordic region* (pp. 195–208). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-26051-3_7

Day, C. (2008). Teaching: Professionalization, development and leadership. In J. Lumby, G. Crow, & P. Pashiardis (Eds.), *International handbook on the preparation and development of school leaders* (pp. 159–179). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8186-6_10

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Ольга КОМАР, д.пед.н., проф.
Уманський національний університет
м. Умань, Україна
https://orcid.org/0000-0003-0289-2359

Стрімкий розвиток цифрових технологій та їх проникнення в усі сфери суспільного життя актуалізує питання оновлення змісту і форм підготовки педагогічних кадрів. Особливої ваги набуває ця проблема стосовно вчителів початкової школи – ключових суб'єктів формування цифрової грамотності підростаючого покоління. Аналіз європейського досвіду дає змогу виявити ефективні моделі й механізми, адаптація яких є актуальним завданням для вітчизняної педагогічної освіти, зокрема в контексті євроінтеграційних прагнень України.

Метою дослідження є компаративний аналіз провідних європейських практик упровадження інноваційних технологій у систему підготовки майбутніх учителів початкової школи та виявлення потенціалу їхнього творчого використання в умовах українських закладів вищої освіти.

Нормативно-правове підґрунтя технологічної інтеграції в педагогічній освіті ЄС

Концептуальним фундаментом для цифровізації педагогічної підготовки в Європейському Союзі слугує *Цифровий план дій у галузі освіти на 2021–2027 роки*, ухвалений Європейською Комісією 30 вересня 2020 р. Документ формулює стратегічне бачення «високоякісної, інклюзивної та доступної цифрової освіти в Європі» і передбачає 14 конкретних заходів у двох пріоритетних напрямах: розбудова ефективної цифрової освітньої екосистеми та розвиток цифрових компетентностей і навичок (European Commission, 2020). Для педагогічної освіти принципово важливими є заходи, пов'язані з підтримкою Erasmus Teacher Academies та впровадженням інструменту самооцінювання вчителів SELFIE for Teachers, розробленого на основі Європейської рамки цифрової компетентності педагогів (DigCompEdu).

Рамка DigCompEdu, розроблена Об'єднаним дослідницьким центром Єврокомісії, описує 22 компетентності, організовані у шість областей: залучення до фахових спільнот, цифрові ресурси, навчання і викладання, оцінювання, розширення можливостей учнів та сприяння розвитку цифрової компетентності учнів (Redecker & Punie, 2017). Показово, що *фокус рамки зміщений не на технічні навички як такі, а на те, як цифрові технології можуть посилювати й оновлювати освіту і підготовку*. Відповідно, підготовка майбутніх учителів початкової школи орієнтується

на формування педагогічно осмисленого, а не суто інструментального ставлення до технологій.

Паралельно у 2022 р. оновлена Рамка цифрової компетентності для громадян DigComp 2.2 запровадила понад 250 нових прикладів знань, умінь і ставлень, пов'язаних із системами на основі штучного інтелекту, що безпосередньо вплинуло на вимоги до змісту програм підготовки вчителів (European Commission, 2022). Цей крок ілюструє здатність ЄС оперативно реагувати на технологічні зміни в освітній нормативній базі.

Фінська модель: технологічна інтеграція як складова освітньої екосистеми

Фінляндія традиційно посідає провідні позиції у порівняльних освітніх дослідженнях, у тому числі щодо цифровізації педагогічної підготовки. Фінська модель ґрунтується на принципі системної інтеграції: ІКТ не додаються до існуючих програм як окремий модуль, а пронизують увесь навчальний процес підготовки вчителів – від базової педагогіки до предметних методик (Niemi et al., 2016). *Програма Education Policy Report* (Finnish Ministry of Education and Culture, 2021) та наступний документ «Policies for the Digitalization of Education and Training Until 2027» закріпили стратегію розбудови національної екосистеми цифрових навчальних середовищ із залученням закладів базової та вищої освіти.

У фінських університетах, які здійснюють підготовку вчителів початкової школи (зокрема Гельсінський, Турку, Ювяскюля), поширеними є такі інноваційні підходи: (1) *gamification* та ігрові симуляції для моделювання педагогічних ситуацій; (2) цифрове наставництво (*e-mentoring*) під час педагогічної практики; (3) використання платформ відкритої освіти для формування рефлексивного портфоліо студента. Характерною рисою фінської системи є колаборативна культура педагогічних вищих шкіл: через мережу LUMA Centre Finland тринадцять університетів спільно розробляють навчальні матеріали, проводять тренінги та здійснюють міжнародну співпрацю (Finnish Ministry of Education and Culture, 2024).

Досвід Естонії: цифрова компетентність як освітній пріоритет

Естонія є одним із небагатьох членів ЄС, що розробила окрему рамку цифрової компетентності вчителів, адаптовану з DigCompEdu. Система підготовки педагогів у Таллінському університеті та Тартуському університеті передбачає обов'язкову інтеграцію цифрових інструментів у модулі з педагогіки початкової освіти. Особливо важливим є акцент на так званій *«педагогічно насиченій» цифровізації*: використання технологій обґрунтовується дидактичними цілями, а не технічними можливостями (OECD, 2023). Дослідники ОЕСР встановили, що рамки цифрової компетентності вчителів, незалежні від загальних педагогічних стандартів, здатні виступати потужним інструментом сигналізування пріоритетів розвитку та забезпечують більшу гнучкість у реагуванні на нові цифрові інновації.

Ключовою особливістю естонської моделі є обов'язкова сертифікація цифрової компетентності для випускників педагогічних програм, що ввійшла до системи акредитації університетів. Це забезпечує не формальний, а верифікований результат навчання, що значно підвищує якість підготовки.

Тенденції і виклики: порівняльний зріз

Узагальнення провідних практик дозволяє виокремити спільні тенденції технологічної інтеграції у підготовку вчителів початкової школи в Європі:

Перехід від «технологій заради технологій» до педагогічної доцільності. Найефективніші системи (Фінляндія, Естонія, Нідерланди) підпорядковують вибір технологічних засобів дидактичним цілям, використовуючи модель TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) як теоретичну основу (OECD, 2023).

Розвиток адаптивних навчальних середовищ. Штучний інтелект та системи адаптивного навчання дедалі активніше застосовуються для персоналізації підготовки майбутніх педагогів, що вимагає від університетів переосмислення традиційних форм навчання.

Міжнародна колаборація та мережеве навчання. Програми Erasmus+ Teacher Academies і спільні цифрові платформи формують транснаціональні педагогічні спільноти, у яких студенти-вчителі набувають досвіду міжкультурного цифрового педагогічного спілкування.

Рефлексивна самооцінка цифрової компетентності. Впровадження SELFIE for Teachers сприяє формуванню у майбутніх педагогів здатності до метакогнітивного аналізу власного рівня цифрової майстерності.

Водночас порівняльний аналіз виявляє серйозні виклики: нерівномірний рівень технологічного оснащення університетів, недостатня підготовка викладачів педагогічних ЗВО до роботи з інноваційними платформами, ризик відтворення поверхневого, а не глибокого навчання (*deep learning*) при застосуванні технологій. Дослідження показали, що попри потенціал технологій для культивування критичного мислення, емпатії та навичок співпраці, їхні педагогічні виміри залишаються недостатньо використаними у класній практиці.

Аналіз європейського досвіду свідчить, що успішне впровадження інноваційних технологій у підготовку майбутніх учителів початкової школи можливе за умови: (а) наявності цілісної нормативної рамки цифрової компетентності педагогів; (б) інституційної підтримки на рівні університетів та освітньої політики держави; (в) переорієнтації з технічного оснащення на педагогічну концептуалізацію технологічного використання; (г) систематичного моніторингу цифрових компетентностей студентів через верифіковані інструменти самооцінки.

Для України, яка перебуває у процесі євроінтеграції та реформування педагогічної освіти, ці уроки є надзвичайно цінними. Уманський національний університет в межах підготовки майбутніх учителів

початкової школи вже апробує окремі елементи цих підходів – зокрема впровадження STEM-освіти, елементів TPACK у методичних дисциплінах та дистанційних форм навчання. Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення адаптованої моделі цифрової педагогічної підготовки на засадах DigCompEdu з урахуванням українського освітнього контексту.

Ключові слова: підготовку майбутніх учителів початкової школи, інноваційні технології, міжнародний досвід, цифровізація.

Список використаних джерел

European Commission. (2020). *Digital education action plan (2021-2027)*. Publications Office of the European Union. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:4617905

European Commission, Joint Research Centre. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – with new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. https://joint-research-centre.ec.europa.eu/projects-and-activities/education-and-training/digital-transformation-education/digital-competence-framework-digcomp_en

Finnish Ministry of Education and Culture. (2024). *Education policy report and strategy for digitalization of education and training until 2027*. Finnish Government Publications.

Niemi, H., Multisilta, J., Lipponen, L., & Vivitsou, M. (Eds.). (2016). *Finnish innovations and technologies in schools: A guide towards new ecosystems of learning*. Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-749-0

OECD. (2023). *OECD digital education outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/c74f03de-en

Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en

МІЖНАРОДНІ ПРОЄКТИ ЯК РУШІЙНА СИЛА ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ

Тетяна КОНОВАЛЕНКО, к.пед.н., доц.
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького,
м. Запоріжжя, Україна,
Ризький технічний університет,
м. Лієпая, Латвія
https://orcid.org/0000-0003-4867-324X

Освіта є багаторівневою і динамічною системою, яка розвивається відповідно до закономірностей розвитку суспільства. Одним із важливих факторів її розвитку є міжнародна проєктна діяльність. Завдяки міжнародним проєктам ініціюються і масштабуються інноваційні процеси в освіті, спрямовані на

трансформацію освітнього процесу, організацію навчання і викладання, покращення інфраструктури, розвиток людського капіталу, підтримку наукових досліджень, створення можливостей для інклюзивності та доступу до освітніх послуг, посилення інституційної спроможності й автономії. Міжнародні проєкти – це не тільки фінансова підтримка проєктної ідеї, це – нове мислення, трансфер технологій та інтеграція у міжнародний освітній простір.

Вплив міжнародних проєктів на освіту досліджували Т. Антонюк, С. Войтко, О. Гальцова, Я. Глущенко, М. Дмитриченко, Ю. Заячук, М. Кеда, М. Лаптєв, Г. П'ятакова, Н. Черненко та інші вчені. Інновації в освіті ставали об'єктом досліджень таких вчених як К. Ангеловськи, В. Биков, С. Васильєва, І. Гавриляк, М. Гузик, О. Дубасенюк, І. Єрмаков, К. Крістенсен, О. Локшина, О. Попова, Н. Ткачова, Г. Товканець, О. Топузов, А. Хуторський та інші.

У свою чергу, питання впливу міжнародних проєктів саме на інновації в освіті ще не є достатньо дослідженими. Вони є частково висвітленими у працях Ю. Голінько, Д. Гьокташ, М. Дебич, Л. Загоруйко, А. Красуля, Б. Меркан, Л. Смоляр.

Освітні інновації становлять важливу частину системи освіти, оскільки є інструментом, що дозволяє їй розвиватися та реагувати на запити суспільства. Так, О. Дубасенюк зазначає, що «інновації в освіті пов'язані із загальними процесами у суспільстві, глобальними проблемами, інтеграцією знань і форм соціального буття. Відтак, характерною ознакою сучасної педагогіки постає інноваційність – здатність до оновлення, відкритість новому» (Дубасенюк, 2014). На вирішальні ролі інновацій в освіті також наголошують Т. Пантюк, М. Пантюк, І. Гамерська та Ю. Денисяк, які визначають педагогічну інновацію як «процес оновлення чи вдосконалення теорії і практики освіти, що оптимізує досягнення її мети». Крім того, науковці зазначають, що «реалізація завдань інноваційної освіти повинна бути комплексним, узгодженим завданням як суб'єктів освіти (педагогів та учнів), так і всіх освітніх інституцій» (Пантюк та ін., 2020).

У вищій освіті України вплив міжнародних проєктів систематично аналізується у межах різноманітних програм. Наприклад, Національний Еразмус+ офіс на постійній основі оприлюднює такі аналітичні звіти. Згідно зі здісненим ним оглядом впливу на розвиток потенціалу вищої освіти України проєктів програми ЄС Еразмус+ за 2014–2024 роки, 245 українських ЗВО отримували грантове фінансування за цей період на реалізацію проєктів у формальній, неформальній освіті та навчанні упродовж життя. Відповідно до звіту в українських ЗВО «освітні програми бакалаврату, магістратури та аспірантури, а також навчальні курси були оновлені та вдосконалені відповідно до Болонських принципів і положень ЄПВО на основі кращих практик країн-членів Програми. Усі ЗВО погодилися, що разом із розвитком людських ресурсів, сучасні методики та

інноваційні технології підвищили актуальність освітніх програм для потреб ринку праці» (Шитікова та ін., 2024). Подібна аналітична звітність допомагає побачити реальний вплив міжнародних проєктів на розвиток освіти і науки та окреслити напрями, які потребують підтримки і можуть бути вирішені у процесі реалізації подальших міжнародних проєктів. Відповідно до звіту одним із таких питань є створення умов для використання придбаного ЗВО обладнання і програмного забезпечення для навчання студентів із інклюзивних груп.

Особливість упровадження інновацій в освіті через міжнародні проєкти полягає в тому, що так само, як і в науковому дослідженні закладається його новизна, проєктна ідея і діяльність в рамках реалізації проєкту спрямовані на вирішення певних проблем шляхом застосування інноваційних підходів або нових алгоритмів дій, які не використовувались раніше. При цьому варто зазначити, що крім запланованих у проєктній пропозиції першорядних інноваційних впливів переважно додаються інші другорядні, які могли бути очікуваними або ні, але, тим не менш, посилюють позитивні результати проєкту.

На методологічному рівні міжнародні проєкти в українській освіті дозволили перейти від пострадянської авторитарної системи до особистісно-орієнтованої парадигми навчання. Вони стали поштовхом для запровадження діяльнісного й студентоцентрованого підходів, проєктної технології навчання, інтерактивних методик, інклюзії й цифровізації. Прикладами такого впливу є спільний проєкт Британської ради в Україні і Міністерства освіти і науки України «Шкільний вчитель нового покоління» (2013–2019) і проєкт «Дистанційна освіта майбутнього: кращі практики ЄС у відповідь на запити сучасних здобувачів вищої освіти та ринку праці» (2023–2025) програми Еразмус+. У результаті першого проєкту було розроблено й упроваджено створити нову програму підготовки вчителів англійської мови у педагогічних закладах вищої освіти України. Програма мала комплексний інноваційний характер, оскільки ґрунтувалася на студентоцентрованому й практикоорієнтованому підходах, інтерактивних технологіях навчання, тісному зв’язку з практичною підготовкою й орієнтацією на тенденції розвитку галузі освіти. Другий проєкт було спрямовано на «впровадження сталої, ефективної та результативної системи дистанційної освіти у закладах вищої освіти країн Східного партнерства як окремої та самостійної форми навчання, що базується на принципах і методах дидактики, найбільш придатних для формування перспективних компетентностей здобувачів, відповідно до когнітивних, поведінкових та технологічних трансформацій особистості, суспільства та ринку праці» (DEFEP, 2023). Як бачимо, його вплив було зосереджено на кардинально нових підходах до вирішення нагальних проблем сучасної освіти України і світу.

Другий проєкт також мав суттєвий вплив на цифровізацію освіти та упровадження сучасних технологій, що сьогодні є характерною рисою

більшості проєктів програми Еразмус+ конкурсу «Розбудова потенціалу у сфері вищої освіти» та відповідає стратегічним документам ЄС і України “The Council Recommendation on the key enabling factors for successful digital education and training”, “Council Recommendation on improving the provision of digital skills and competences in education and training” та «Стратегії цифрового розвитку інноваційної діяльності України на період до 2030 року». Завдяки цьому напряму міжнародної проєктної діяльності в українських ЗВО відбувається оновлення матеріально-технічної бази (створення VR-лабораторій, STEM-центрів тощо), закупівля ліцензійного програмного забезпечення, розвиток платформ для дистанційного навчання, створення нових освітніх програм і курсів.

Ще одним важливим напрямом впливу є упровадження управлінських інновацій, які змінюють підходи до менеджменту в університетах чи школах, підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників, узгодження української освіти відповідно до європейських стандартів забезпечення якості освіти. Останній аспект поєднує управлінський напрям із напрямами модернізації змісту освіти, удосконалення навчання і викладання.

Однією із наймасштабніших стосовно вдосконалення менеджменту в університетах в Україні стала Програма професійного розвитку академічних менеджерів у рамках реалізації проєкту Світового банку «Удосконалення вищої освіти в Україні заради результатів» (2025–2026). Проєкт сприяв удосконаленню стратегій розвитку українських ЗВО та комплексному підвищенню кваліфікації їх топ-менеджменту.

Для української освіти під час війни та для майбутньої відбудови міжнародні проєкти мають вирішальне значення, адже ці ініціативи допомагають зберегти освітній процес, підтримати матеріально-технічну базу релокованих та інших закладів освіти, упроваджувати програми психологічної підтримки й реабілітації для учасників освітнього процесу, налагодити співпрацю з реальним сектором економіки тощо. Проте ці процесі не є виключно позитивними, оскільки на шляху реалізації проєктних завдань стоять перепони бюрократичного характеру (підготовка супровідної проєктної документації, документування упровадження інновацій на інституційному рівні тощо), недостатній рівень володіння іноземними мовами проєктних команд, перевантаженість академічного персоналу іншими професійними завданнями, проблеми підтримки сталості проєктних результатів та багато інших проблем, які виникають на різних рівнях – від найменшого структурного підрозділу ЗВО до рівня комунікації з грантодавцями і їх представництвом.

Незважаючи на труднощі і перешкоди у реалізації міжнародних проєктів, констатуємо, що вони є потужним рушієм розвитку освіти та освітніх інновацій та справляють позитивний вплив на різні рівні і компоненти цієї складної і динамічної структури: сприяють збереженню і

зміцненню людського капіталу; запускають модернізацію змісту освіти через створення інноваційних навчальних курсів, міждисциплінарних освітніх програм; активізують трансфер передових освітніх практик і технологій; змінюють парадигму навчання і викладання, створюючи умови для гармонійного розвитку здобувачів і академічного персоналу; удосконалюють управління закладами освіти і їх структурними підрозділами; трансформують академічну культуру; диверсифікують джерела фінансування інноваційного розвитку ЗВО і посилюють їх автономію.

Перспективи подальших досліджень впливу міжнародних проєктів вбачаємо у вивченні механізмів змін на різних рівнях: особистісному (розвиток професійних і універсальних вмінь здобувачів, підвищення кваліфікації академічного персоналу, академічна мобільність, володіння іноземними мовами), інституційному (модернізація освітніх програм, створення нових освітніх компонентів, відкриття інноваційних лабораторій, цифровізація освітнього процесу) та системному (узгодження української системи освіти зі стандартами ЄС, удосконалення національної рамки кваліфікацій).

Ключові слова: вища освіта, вплив, міжнародні проєкти, освітні інновації, українська освіта.

Список використаних джерел

Дубасенюк, О. А. (2014). Інновації в сучасній освіті. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики,* 12–28.

Пантюк, Т., Пантюк, М., Гамерська, І., & Денисяк, Ю. (2020). Інновації в освіті: необхідність, сутність, зміст. *Молодь і ринок, 6–7,* 185–186.

Шитікова, С., Таланова, Ж., & Ткаченко, В. (2024). *Огляд впливу проєктів програми ЄС Еразмус+ на розвиток потенціалу вищої освіти України (2014–2024).* Національний Еразмус+ офіс в Україні. https://erasmusplus.org.ua/wp-content/uploads/2023/05/impact-study_2024_last_website.pdf

DEFEP (2023). Про DEFEP. *Дистанційна освіта майбутнього: найкращі практики ЄС у відповідь на запити сучасних здобувачів вищої освіти та ринку праці.* https://defep.chmnu.edu.ua/?page_id=59&lang=uk

ПЕДАГОГІКА ПОВІЛЬНОГО МИСЛЕННЯ В ЕПОХУ ШВИДКОГО КОНТЕНТУ: НОВІ СЕНСИ УРОКУ НУШ

Марія КОРМАН, к.іст.н.
Тернопільський обласний комунальний інститут
післядипломної педагогічної освіти
м. Тернопіль, Україна

Сучасний освітній простір дедалі помітніше зазнає впливу цифрової культури швидкого контенту, що визначає не лише способи отримання інформації, а й характер мислення сучасного учнівства. Домінування коротких відеоформатів, постійна зміна інформаційних стимулів, алгоритмізовані стрічки соціальних мереж та звичка до швидкого перемикання уваги поступово трансформують пізнавальну поведінку дитини. Унаслідок цього школа стикається з новим педагогічним викликом – збереженням здатності учнів до глибокого осмислення, концентрації, рефлексії та тривалих інтелектуальних зусиль.

В умовах реалізації Концепції Нової української школи ця проблема набуває особливої ваги, адже сучасна освіта орієнтується не лише на засвоєння знань, а передусім на розвиток компетентної, мислячої та психологічно стійкої особистості. Саме тому актуалізується педагогіка повільного мислення – апідхід, який акцентує увагу на глибині розуміння, усвідомленому навчанні, уважності до процесу пізнання та розвитку інтелектуальної витривалості.

У межах педагогічної компаративістики можна простежити спільну тенденцію багатьох освітніх систем світу – пошук рівноваги між цифровізацією навчання та необхідністю збереження когнітивної глибини освіти. Так, фінська модель освіти приділяє значну увагу феномен-орієнтованому навчанню, що передбачає тривале дослідження проблеми, міжпредметні зв’язки та формування вміння аналізувати явища у широкому контексті. У японській педагогічній культурі важливими залишаються практики уважного спостереження, повторення, навчальної тиші та поваги до самого процесу пізнання. Водночас у західному науковому дискурсі активно обговорюється феномен «економіки уваги» (“attention economy”), який пов’язують із перевантаженням інформацією, виснаженням концентрації та зниженням здатності до тривалого мисленнєвого процесу.

Для української освіти проблема набуває додаткового значення в умовах воєнного стану, тривалого стресу та психоемоційної нестабільності. За таких обставин школа має виконувати не лише освітню, а й стабілізаційну функцію. Для багатьох дітей урок стає одним із небагатьох просторів передбачуваності, емоційної безпеки та внутрішньої впорядкованості. Саме тому сучасний урок НУШ доцільно розглядати не як середовище постійної інформаційної інтенсивності, а як простір осмисленого навчання, де цінуються запитання, паузи для роздумів, рефлексія та особистісне переживання процесу пізнання.

Педагогіка повільного мислення не передбачає відмови від цифрових технологій чи сучасних освітніх ресурсів. Її сутність полягає у зміні педагогічних акцентів: від швидкого споживання інформації – до її осмислення; від надмірної інформаційної насиченості – до смислової глибини; від безперервного зовнішнього стимулювання – до розвитку внутрішньої уваги та здатності зосереджуватися. У практиці НУШ це може

реалізовуватися через використання проблемно-пошукових методів, рефлексивних пауз, дискусій, практик уважного читання, міжпредметної інтеграції, ведення навчальних щоденників, спостереження та роботи з відкритими запитаннями.

Доцільно зазначити, що навіть короткі практики «уповільнення» уроку часто демонструють позитивний педагогічний ефект. Наприклад, декілька хвилин мовчазного осмислення після дискусії або ведення рефлексивних нотаток допомагають учням глибше структурувати власні думки, знижують когнітивне перевантаження та сприяють розвитку усвідомленого навчання.

Особливого значення в цих умовах набуває роль педагога. Сучасний учитель дедалі більше постає не лише джерелом інформації, а модератором мислення та співтворцем освітнього середовища. Його завданням стає створення умов, у яких дитина може не тільки швидко реагувати на стимули, а й навчатися аналізувати, співпереживати, ставити запитання та формувати власну позицію. У цьому контексті педагог виступає своєрідним «охоронцем здатності мислити глибоко» в епоху фрагментарної уваги та надлишку інформації.

Отже, педагогіка повільного мислення в умовах домінування швидкого контенту постає не лише методичним підходом, а важливим гуманістичним орієнтиром сучасної освіти. У контексті НУШ вона відкриває нові сенси уроку як простору осмислення, психологічної безпеки, розвитку внутрішньої стійкості та культури уважного мислення. Аналіз українського й зарубіжного досвіду засвідчує, що здатність освіти зберігати глибину пізнання стає одним із визначальних критеріїв її якості та людяності в цифрову епоху.

Ключові слова: педагогіка повільного мислення, швидкий контент, кліпове мислення, освітня витривалість, цифрове середовище, глибоке навчання.

Список використаних джерел

Бех, І. Д. (2022). *Особистість у просторі духовного розвитку*. Академвидав.

Грищенко, М. (Ред.). (2016). *Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи*. Міністерство освіти і науки України. https://library.megu.edu.ua:9443/jspui/handle/123456789/3554

Кремень, В. Г. (2023). *Освіта і наука України в умовах воєнного стану та повоєнного розвитку*. Педагогічна думка.

Biesta, G. J. J. (2021). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.

Carr, N. (2020). *The shallows: What the Internet is doing to our brains* (Updated ed.). W. W. Norton & Company.

Newport, C. (2016). *Deep work: Rules for focused success in a distracted world*. Grand Central Publishing.

OECD. (2021). *OECD future of education and skills 2030*. OECD Publishing.

Rosa, H. (2015). *Social acceleration: A new theory of modernity*. Columbia University Press.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ У ФІНЛЯНДІЇ: ДОСВІД УНІВЕРСИТЕТУ ГЕЛЬСІНКІ

Кирил КОТУН, к.пед.н., ст. дослідник
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0002-3661-6689

Підготовка докторів філософії в галузі освіти у Фінляндії може бути розглянута на прикладі Університету Гельсінкі як поєднання індивідуальної дослідницької траєкторії, структурованої системи наукового керівництва, міждисциплінарної дослідницької культури та чітких процедур академічної якості. В Університеті Гельсінкі докторська освіта організована через Докторську школу, до складу якої входять 14 докторських програм. Така структура охоплює всі наукові напрями університету та забезпечує співпрацю між докторськими програмами, дослідницькими середовищами й факультетами (University of Helsinki, n.d.-a). У галузі освіти ключову роль відіграє «Докторська Програма з освіти, шкільництва та навчання» (Doctoral Programme in Education, Schooling and Learning), яка є міждисциплінарною програмою і включає загальну педагогіку, філософію освіти, соціологію освіти, освіту дорослих, педагогічну психологію, спеціальну освіту, дошкільну освіту, підготовку вчителів, загальну й предметну дидактику, освітню нейронауку, крафтову науку (craft science), домашню економіку (home economics), логопедію та когнітивну науку (University of Helsinki, n.d.-b).

Метою цієї докторської програми є підготовка дослідників із високим рівнем теоретичної та методологічної експертизи у власній галузі дослідження. Водночас особливістю програми є не вузька ізоляція здобувача ступеня PhD в межах однієї теми, а його включення в ширше міждисциплінарне середовище. Здобувачі ступеня PhD спеціалізуються у своїх дисциплінах, але співпрацюють із дослідниками інших галузей і отримують методологічну та теоретичну підготовку, що спирається на сучасні наукові дослідження (University of Helsinki, n.d.-b). Тематика дисертацій здобувачів ступеня PhD у цій програмі охоплює освітні системи, освітні інституції, розвиток освіти, навчання, добробут, викладання, цінності й етику виховання та освіти. Отже, підготовка доктора філософії в галузі освіти розглядається не лише як написання дисертації, а як формування дослідника, здатного аналізувати освіту як складне соціальне, культурне, педагогічне й інституційне явище.

Вступ до докторської програми є конкурсним і регламентованим. У 2026 році програма передбачає два періоди вступу (весняний та осінній). Вступ поза встановленими періодами не допускається (University of

Helsinki, n.d.-c). Для здобуття ступеня «PhD in Education» кандидат має відповідати формальним вимогам, а також подати дослідницький план і мати попередньо узгоджені умови наукового керівництва. Заявки, що відповідають формальним критеріям, переходять до наукового оцінювання. Дослідницький план оцінюється за такими критеріями, як наукова якість і значущість, реалістичність виконання, відповідність дослідницькому профілю докторської програми та етичність дослідження (University of Helsinki, n.d.-c). Така процедура демонструє, що в Університеті Гельсінкі вступ на PhD-програми в галузі освіти пов'язаний не лише з наявністю попереднього освітнього ступеня, а передусім із якістю майбутнього дослідницького проєкту, його зв'язком із профілем програми та наявністю належного наукового супроводу.

Однією з ключових особливостей фінської моделі докторської підготовки в Університеті Гельсінкі є розвинена система наукового керівництва. Для вступу до докторську програму з освіти, шкільництва та навчання (Doctoral Programme in Education, Schooling and Learning) здобувач ступеня PhD повинен мати щонайменше двох наукових керівників, обидва мають мати докторський ступінь, а принаймні один із них повинен мати постійне або довгострокове працевлаштування на факультеті, який присуджує ступінь. Крім того, один із керівників має мати звання доцента або еквівалентну наукову кваліфікацію. За кожним здобувачем ступеня PhD також закріплюється координувальний академічний наставник (coordinating academic), який супроводжує дотримання вимог докторської підготовки та узгодженість індивідуальної освітньо-наукової траєкторії. (University of Helsinki, n.d.-c). Подібний підхід дає змогу уникнути ситуації, коли якість докторської підготовки залежить лише від одного керівника, і створює систему розподіленої академічної відповідальності.

Докторський ступінь в Університеті Гельсінкі складається з докторської дисертації та 30 кредитів ЄКТС обов'язкових студій. За умови навчання на повний день орієнтовний строк завершення докторського ступеня становить близько чотирьох років (University of Helsinki, 2025a). Структура цих 30 кредитів ЄКТС включає 20 кредитів ЄКТС фахових дисциплінарних студій і 10 кредитів ЄКТС трансферних навичок (transferable skills), тобто навичок, важливих для академічної, дослідницької та позаакадемічної кар'єри. Фахові студії спрямовані на поглиблення розуміння дисципліни, її ключових теорій і концептів, оскільки до них обов'язково входить 1 кредит ЄКТС із дослідницької етики. Трансферні навички (transferable skills) мають підтримати розвиток ідентичності здобувача ступеня PhD як дослідника й експерта, а також допомогти у плануванні майбутньої кар'єри (University of Helsinki, 2025b).

Важливою ознакою підготовки докторів філософії є використання цифрових інструментів для планування й моніторингу навчання та дослідження. Обов'язкові студії плануються у системі «Sisu», де здобувач

ступеня PhD формує індивідуальний навчальний план. Водночас система «Thessa» використовується як електронний інструмент для планування дисертаційного проєкту, відстеження прогресу, укладання плану наукового керівництва та підготовки щорічного звіту. Ці звіти допомагають науковому керівникові й комітету з дисертації (thesis committee) моніторити хід докторського дослідження (University of Helsinki, 2026a). Отже, індивідуальна автономія здобувача ступеня PhD поєднується з регулярним інституційним супроводом, що знижує ризик неорганізованості, затягування роботи над дисертацією або втрати зв'язку між здобувачем, керівниками та дослідницьким середовищем.

Дисертація на Факультеті Освітніх Наук (Faculty of Educational Science) Університету визначається як цілісна наукова праця, що ґрунтується на самостійному дослідженні та робить оригінальний внесок у знання в одній із дисциплін, представлених на факультеті (University of Helsinki, n.d.-d). Дисертація може мати форму монографії або дисертації на основі наукових статей (article-based thesis). Для дисертації на основі наукових статей мінімальною вимогою є дві наукові статті, опубліковані або прийняті до друку, у яких докторант є першим автором, а також узагальнююча частина. Для співавторських публікацій передбачено окреме письмове підтвердження самостійного наукового внеску здобувача ступеня PhD (University of Helsinki, n.d.-d). Така модель поєднує традиційну вимогу до самостійності дисертаційного дослідження з сучасною культурою публікаційної активності, міжнародної видимості результатів і прозорого визначення авторського внеску.

Процедура попередньої експертизи та публічного захисту також є чітко регламентованою. Перед поданням дисертації на попередній розгляд здобувач ступеня PhD повинен отримати дозвіл від координувального академічного наставника (coordinating academic) і головного наукового керівника. Здобувач ступеня PhD відповідає за зміст роботи, тоді як керівники відповідають за те, щоб якість і зміст дисертації відповідали критеріям попередньої експертизи (University of Helsinki, 2026b). Після подання рукопис оцінюють попередні експерти, які надають свої висновки факультету. Згідно з правилами, що діють з 1 серпня 2025 року, докторські дисертації в Університеті Гельсінкі оцінюються за шкалою «не зараховано / зараховано» (fail / pass). Це означає, що попередні експерти або рекомендують надати докторанту дозвіл на публічний захист, або зазначають суттєві недоліки дисертації, через які такий дозвіл не може бути рекомендований (University of Helsinki, 2025b). Це свідчить про акцент не на формальному «проходженні» процедури, а на відповідності дисертації мінімальним науковим вимогам, академічній доброчесності та якості дослідницького результату.

Окремої уваги заслуговує етичний вимір докторської підготовки. Університетські інструкції для наукових керівників прямо вказують, що керівник має сприяти інтеграції здобувача ступеня PhD в наукову

спільноту, допомагати з пошуком фінансування й конференцій, а також забезпечувати засвоєння здобувачем належної наукової практики та дисциплінарних етичних норм (University of Helsinki, 2025c). Цей підхід узгоджується з фінською системою дослідницької доброчесності, яку координує Фінська національна рада з дослідницької доброчесності (Finnish National Board on Research Integrity – TENK). У 2023 році TENK опублікувала оновлений Фінський кодекс дослідницької доброчесності (Finnish Code of Conduct for Research Integrity), метою якого є підтримка дослідницької доброчесності та справедливе, компетентне й оперативне розслідування можливих порушень (Finnish National Board on Research Integrity TENK, 2023).

Ще однією сучасною особливістю докторської освіти в Університеті Гельсінкі є розвиток додаткових форм підтримки здобувачів ступеня PhD. У 2024 році університет запустив Пілотний проєкт докторської освіти (Doctoral Education Pilot) як частину національного пілоту, що фінансує загалом 1000 трирічних позицій здобувачів ступеня PhD у Фінляндії. Метою пілоту є створення нових операційних моделей, посилення навичок докторантів, підтримка їхніх кар'єрних траєкторій та пошук інноваційних рішень для організації докторської освіти (University of Helsinki, 2024). У межах цього пілоту Університет Гельсінкі організував «Base Camp sessions» для нових здобувачів, де увага приділялася управлінню проєктами, відповідальному дослідженню, міждисциплінарній співпраці, підприємництву, інноваціям, науковій комунікації та менторству (University of Helsinki, 2024). Хоча цей пілот не є тотожним усій докторській підготовці в галузі освіти, він показує загальний напрям розвитку докторської освіти в університеті, тобто від суто індивідуальної дисертаційної роботи, до моделі комплексного професійного становлення дослідника.

Для України цей досвід може бути корисним не як механічний зразок для копіювання, а як приклад того, як докторська підготовка в галузі освіти може поєднувати академічну автономію здобувача ступеня PhD, якісне наукове керівництво, етичні стандарти, дослідницьку продуктивність і підготовку до різних професійних траєкторій після здобуття ступеня.

Ключові слова: підготовка докторів філософії, PhD в галузі освіти, Університет Гельсінкі, міждисциплінарна докторська програма, наукове керівництво, трансферні навички, дослідницька доброчесність.

Список використаних джерел

Finnish National Board on Research Integrity TENK. (2023). *The Finnish Code of Conduct for Research Integrity and Procedures for Handling Alleged Violations of Research Integrity in Finland 2023*. https://tenk.fi/en/research-integrity-ri

University of Helsinki. (2024, December 18). *The Doctoral Education Pilot launched at the University of Helsinki*. https://www.helsinki.fi/en/news/university-community/doctoral-education-pilot-launched-university-helsinki
University of Helsinki. (2025a, May 15). *Scope and structure of doctoral degrees*. https://studies.helsinki.fi/instructions/article/scope-and-structure-doctoral-degrees
University of Helsinki. (2025b, September 10). *Permission for public defence – start here!*. https://studies.helsinki.fi/instructions/article/permission-public-defence-start-here
University of Helsinki. (2025c, January 16). *Practices of PhD supervision*. https://teaching.helsinki.fi/instructions/article/practices-phd-supervision
University of Helsinki. (2026a, May 7). *Planning your doctoral studies*. https://studies.helsinki.fi/instructions/article/planning-your-doctoral-studies
University of Helsinki. (2026b, January 13). *Faculty of Educational Sciences: Submitting the doctoral thesis*. https://studies.helsinki.fi/instructions/article/faculty-educational-sciences-submitting-doctoral-thesis
University of Helsinki. (n.d.-a). *Doctoral programmes*. https://www.helsinki.fi/en/admissions-and-education/apply-doctoral-programmes/doctoral-programmes
University of Helsinki. (n.d.-b). *Doctoral Programme in Education, Schooling and Learning*. https://www.helsinki.fi/en/admissions-and-education/apply-doctoral-programmes/doctoral-programmes/doctoral-programme-education-schooling-and-learning
University of Helsinki. (n.d.-c). *Admissions to doctoral studies*. https://www.helsinki.fi/en/admissions-and-education/apply-doctoral-programmes/doctoral-programmes/doctoral-programme-education-schooling-and-learning/admissions-doctoral-studies
University of Helsinki. (n.d.-d). *Doctoral thesis*. https://www.helsinki.fi/en/faculty-educational-sciences/research/doctoral-education/doctoral-thesis

ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ КРАЇН БАЛТІЇ, ФІНЛЯНДІЇ ТА УКРАЇНИ

Оксана КРАВЧИНА, д-р філософії
Інститут цифровізації освіти НАПН України
м. Київ, Україна
http://orcid.org/0000-0002-3903-0835

На сьогодні цифровізація освіти характеризується активним упровадженням технологій штучного інтелекту в професійну діяльність вчителів. Інструменти ШІ використовуються вчителями для підготовки навчальних матеріалів, створення тестових завдань, автоматизації рутинних процесів, персоналізації навчання та підтримки комунікації з учнями. Особливої актуальності ця проблема набуває на тлі швидкого розвитку генеративного ШІ та потреби освітніх систем адаптуватися до нових цифрових технологій.

Європейські країни демонструють різні підходи до інтеграції штучного інтелекту в освіту: від активного системного впровадження AI-технологій у державну політику до більш обережної моделі, яка

орієнтована на нормативно-етичне регулювання, захист персональних даних та формування ШІ-грамотності вчителів. У цьому контексті важливим є вивчення досвіду Литви, Латвії, Естонії та Фінляндії, а також аналіз сучасного стану використання ШІ українськими педагогами. Метою дослідження є здійснення порівняльного аналізу використання технологій штучного інтелекту в професійній діяльності вчителів у зазначених країнах, а також визначення основних тенденцій і перспектив розвитку цього напряму.

Важливим індикатором поширення інновацій серед вчителів є результати міжнародного дослідження TALIS 2024, які демонструють різний рівень інтеграції технологій штучного інтелекту в європейських країнах (OECD, 2025). Загалом інтеграція ШІ в освіту поступово переходить від окремих експериментальних практик до системного рівня впровадження, який охоплює державну політику, нормативно-регуляторні рамки, методичний супровід і розвиток цифрової компетентності педагогів (Estonian Ministry of Education and Research, 2025; Finnish National Agency for Education, 2025; Ministry of Education and Science of Latvia, 2026; Ministry of Education, Science and Sport of Lithuania, 2026).

Кожна країна демонструє власну динаміку та специфіку залученості освітян до роботи з новітніми технологіями. Так в Латвії, за даними дослідження TALIS 2024, близько 35% учителів уже використовують інструменти штучного інтелекту у своїй повсякденній роботі, що практично збігається із середнім показником по країнах ОЕСР – 36% (OECD, 2025). Використання ШІ вчителями вже стало помітною частиною освітнього процесу, однак ці практики ще потребують подальшого методичного та нормативного оформлення. Наразі країна здійснює перехід від індивідуальних ініціатив до системного впровадження у рамках загальнонаціональної цифрової трансформації освіти. Міністерство освіти і науки Латвії спільно з провідними університетами впроваджує цільові ініціативи з інтеграції мовних технологій та цифрових рішень у навчальний процес, а латвійські освітяни активно долучаються до європейських дослідницьких проєктів із вивчення ефективності ШІ-інструментів для вчителів (Ministry of Education and Science of Latvia, 2026). Соціологічні зрізи також засвідчують швидке поширення технологій серед молоді та зростання уваги до ризиків споживання маніпулятивного цифрового контенту.

Литва демонструє високу динаміку систематизації використання ШІ. Згідно з результатами міжнародних звітів, 39% учителів застосовують ШІ у роботі, що дещо перевищує середній показник ОЕСР (OECD, 2025). Водночас внутрішній комплексний моніторинг, ініційований та проведений Міністерством освіти, науки та спорту Литви серед керівників шкіл та вчителів, зафіксував вищу динаміку залученості, близько 68% учителів тією чи іншою мірою інтегрують ШІ у свою роботу. На практиці генеративний ШІ найчастіше стає інструментом для зниження

бюрократичного та аудиторного навантаження: вчителі активно застосовують його для підготовки планів уроків, створення дидактичних матеріалів та автоматизації шкільної документації. На державному рівні розробляються національні рекомендації для закладів освіти, формуються критерії оцінювання ризиків інструментів відповідно до європейського регламенту AI Act, а також впроваджуються програми методичної підтримки шкіл і підвищення кваліфікації освітян (Ministry of Education, Science and Sport of Lithuania, 2026).

В Естонії, спираючись на високий базовий рівень цифровізації шкіл, активно переходять до системного державного етапу інтеграції ШІ. Понад третини естонських вчителів (35%) інтегрували AI-допомогу в освітній процес (OECD, 2025). У країні спостерігається активне використання ШІ не лише вчителями, а й учнями, так загальнонаціональні ініціативи у цій сфері спрямовані на забезпечення рівного доступу до ШІ-інструментів для учнів старших класів і педагогів, розвиток навчальних спільнот, проведення тренінгів та формування критичної ШІ-грамотності (Estonian Ministry of Education and Research, 2025). Крім того, результати масштабного естонського дослідження засвідчують високий рівень залучення учнів до використання ШІ в навчанні (Granström & Oppi, 2025). Значну увагу комплексним питанням інтеграції технологій в освітній процес приділяє Міністерство освіти і науки Естонії, розробляючи регуляторні рекомендації (Tehisaru õppimises ja õpetamises) та впроваджуючи цільові курси підвищення кваліфікації (проєкти на кшталт AI Leap) (Estonian Ministry of Education and Research, 2025).

Для Фінляндії характерний більш обережний та виважений підхід до цифровізації. За даними TALIS 2024, лише 27% учителів повідомили про використання ШІ у професійній діяльності, що помітно нижче за середній рівень ОЕСР (OECD, 2025). Попри нижчий рівень практичного застосування інструментів штучного інтелекту серед учителів, країна має добре розвинену нормативно-етичну основу, розроблену Міністерством освіти і культури, яка суворо регламентує питання захисту даних, авторського права, оцінювання, академічної доброчесності, розвитку ШІ-грамотності та збереження провідної ролі вчителя (Finnish National Agency for Education, 2025). Водночас регіональні соціологічні зрізи підтверджують, що ШІ поступово стає невіддільною частиною повсякденної професійної діяльності педагогів північноєвропейських країн.

Практичне використання ШІ педагогами в Україні активно зростає, охоплюючи вже близько 60% учителів, що відображено у всеукраїнському соціологічному дослідженні Інституту цифровізації освіти НАПН України. Це зростання зумовлене насамперед потребами дистанційного та змішаного навчання в особливих умовах, а також високим рівнем особистої ініціативності самих учителів (Ovcharuk et al., 2026). Інструменти генеративного ШІ (найчастіше вчителі віддають перевагу платформам ChatGPT, Canva AI, Gemini та Copilot) широко використовуються для

створення адаптивних навчальних матеріалів, експрес-тестів, інтерактивних презентацій та автоматизації повсякденних професійних завдань. Водночас системне впровадження технологій в освітній простір країни ще перебуває на етапі становлення; воно потребує подальшого комплексного розвитку нормативно-правової бази, створення уніфікованого методичного супроводу та розширення програм цільової підготовки педагогічних кадрів на державному рівні (Ovcharuk et al., 2026).

Для наочного порівняння отримані кількісні та якісні показники зведено у загальну таблицю.

Таблиця 1.

Країна	Наявні кількісні дані	Загальна характеристика стану та ключові заходи
Латвія	Близько **35%** учителів (TALIS 2024), середній показник ОЕСР – 36%.	Перехід від індивідуальних ініціатив до системного впровадження. МОН Латвії спільно з університетами інтегрує мовні технології та цифрові рішення.
Литва	**39%** учителів (TALIS 2024). Внутрішній моніторинг фіксує залученість на рівні близько **68%**.	Стабільні темпи впровадження. Використовується для зниження бюрократичного навантаження, підготовки планів уроків, автоматизації документації та аналізу робіт.
Естонія	**35%** учителів (TALIS 2024). Міністерство підтверджує, що понад третина педагогів залучила AI-допомогу.	Перехід до системного державного етапу завдяки високій цифровізації. Координація програмами під егідою Міністерства та Департаменту *Harno* (проєкти *AI Leap*, рекомендації *Tehisaru õppimises ja õpetamises*).
Фінляндія	**27%** учителів (TALIS 2024), що помітно нижче за середній показник ОЕСР (36%).	Обережна та виважена модель цифровізації. Глибокий акцент на безпеку, наявність чіткої національної нормативно-етичної рамки від Міністерства освіти і культури та Агентства *OPH*.
Україна	Близько **60%** учителів мають досвід використання ШІ (Дослідження ІЦО НАПН України).	Стрімке зростання. Процес має переважно ініціативний характер (популярні платформи: *ChatGPT, Canva AI, Gemini, Copilot*). Системна нормативна база та інституційна підтримка перебувають на етапі активного розроблення.

Загальний рівень використання ШІ вчителями

Проведений порівняльний аналіз використання технологій штучного інтелекту в професійній діяльності вчителів у Литві, Латвії, Естонії, Фінляндії та Україні засвідчив наявність різних моделей переходу від спонтанного до системного використання ШІ в освітньому просторі, а також підтвердив неоднорідність цього процесу.

Найвищий рівень систематизації наразі спостерігається в Литві та Естонії, де технології вже послідовно інтегруються в загальну освітню політику, державні методичні рекомендації та програми підвищення

кваліфікації кадрів. Зокрема, Литва демонструє впевнені темпи залученості вчителів до використання ШІ для оптимізації робочих процесів та зниження бюрократичного навантаження (Ministry of Education, Science and Sport of Lithuania, 2026; OECD, 2025). Естонія, спираючись на високий базовий рівень цифровізації шкіл, відзначається найактивнішим учнівським залученням та наявністю масштабних системних ініціатив з розвитку критичної ШІ-грамотності (Estonian Ministry of Education and Research, 2025; Granström & Oppi, 2025). Інші дві європейські країни демонструють специфічні національні вектори: Латвія перебуває на етапі активного розгортання цільових цифрових ініціатив, мовних технологій та академічного обґрунтування практик інтеграції нових інструментів (Ministry of Education and Science of Latvia, 2026; OECD, 2025). Натомість Фінляндія впроваджує більш обережну й стриману практичну модель, яка водночас спирається на найрозвиненішу нормативно-етичну рамку, орієнтовану на суворий захист авторських прав і персональних даних учнів (Finnish National Agency for Education, 2025). Україна на цьому тлі характеризується стрімким і динамічним зростанням практик використання генеративного штучного інтелекту вчителями (Ovcharuk et al., 2026). Однак цей процес значною мірою має ініціативний характер, тримається на особистій цифровій компетентності окремих фахівців і поки що не супроводжується належним рівнем системного методичного та нормативного забезпечення з боку держави. Найбільшу користь для України принесе не механічне копіювання, а комбіноване запозичення європейського досвіду впровадження та використання ГШІ вчителями з урахуванням національних освітніх традицій і реальних потреб освітньої системи, тому доцільно:

– детально вивчити фактичну щоденну практику діяльності педагогічних працівників, спираючись на приклад Латвії;

– сформувати для закладів освіти гнучкі й методологічно прозорі орієнтири для розроблення локальних правил, використовуючи підхід Литви;

– гарантувати рівний інфраструктурний доступ та забезпечити системну підготовку кадрів, спираючись на напрацьований досвід Естонії;

– законодавчо унормувати етичні, правові та дидактичні засади безпечної діяльності, враховуючи підходи Фінляндії.

З вищезазначеного подальші дослідження доцільно спрямовувати на поглиблений аналіз ефективності використання генеративного штучного інтелекту в освітньому процесі, зокрема його безпосереднього впливу на якість навчання, професійний розвиток педагогів. Також перспективним є вивчення варіативних моделей підготовки вчителів до роботи з ШІ в різних освітніх системах, розроблення об’єктивних критеріїв оцінювання рівня ШІ-компетентності педагогів, а також формування етичних і дидактичних рамок безпечного використання AI-технологій у шкільній освіті. Окремої уваги потребує комплексне дослідження організаційно-

педагогічних умов переходу від фрагментарного до системного впровадження ШІ в освітню практику України з урахуванням найкращого європейського досвіду.

Ключові слова: штучний інтелект, генеративний ШІ, професійна діяльність учителя, цифрова трансформація освіти, цифрова компетентність, AI в освіті, країни Балтії, Україна.

Список використаних джерел

Estonian Ministry of Education and Research. (2025). *Tehisaru õppimises ja õpetamises [Artificial intelligence in learning and teaching]*. Haridus- ja Teadusministeerium. https://www.hm.ee/

Finnish National Agency for Education. (2025). *Artificial intelligence in education – legislation and recommendations*. Opetushallitus. https://www.oph.fi/

Granström, M., & Oppi, P. (2025). Student engagement with AI tools in learning: Evidence from a large-scale Estonian survey. *Frontiers in Education, 10,* 1688092. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1688092

Ministry of Education and Science of Latvia. (2026). *Digital transformation of education: Integration of language technologies and digital solutions*. Izglītības un zinātnes ministrija. https://www.izm.gov.lv/

Ministry of Education, Science and Sport of Lithuania. (2026). *Guidelines on the use of AI in schools*. Švietimo, mokslo ir sporto ministerija. https://smsm.lrv.lt/

OECD. (2025). *Education GPS: Teachers and teaching conditions, TALIS 2024*. https://gpseducation.oecd.org/

Ovcharuk, O. V., Hrytsenchuk, O. O., & Kravchyna, O. Ye. (2026). *Vykorystannia heneratyvnoho shtuchnoho intelektu vchyteliamy ZZSO dlia vdoskonalennia pedahohichnykh praktyk: analitychni materialy [The use of generative artificial intelligence by teachers of general secondary education institutions to improve pedagogical practices: Analytical materials].* Institute for Digitalisation of Education of NAES of Ukraine. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/748926/

СТИМУЛЮЮЧЕ ФІНАНСУВАННЯ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ СТІЙКОСТІ В УМОВАХ ГЛОБАЛЬНОЇ НЕСТАБІЛЬНОСТІ

Кирило КРИЩЕНКО, к.екон.н.
ПВНЗ «Буковинський університет»
м. Чернівці, Україна
https://orcid.org/0009-0007-7145-6709

Ганна БЕЛІНСЬКА, к.екон.н., с.н.с.
ДНУ «Інститут освітньої аналітики»
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0002-8978-8513

У сучасних умовах глобальної нестабільності, що характеризуються економічними кризами, воєнними конфліктами, технологічними трансформаціями та зростанням соціальних ризиків, фінансове стимулювання освітньої сфери набуває стратегічного значення для забезпечення стійкості та якості навчального процесу. Ефективні механізми фінансової підтримки не лише дозволяють підтримувати базове функціонування закладів освіти, а й виступають важливим інструментом модернізації освітньої інфраструктури, розвитку професійної компетентності педагогів, впровадження інноваційних підходів до навчання та зменшення нерівності доступу до якісної освіти.

У цьому контексті цільове фінансування, освітні субвенції, міжнародні грантові програми та інвестиції в цифровізацію й інклюзивне середовище стають ключовими елементами реформування освітньої системи, спрямованими не лише на подолання наслідків кризових явищ, а й на довгострокове підвищення навчальних досягнень та адаптивності освіти до нових викликів.

Нажаль, в Україні відсутня класична модель прямого фінансування закладів освіти за принципом «вищі результати – більше коштів», однак існує низка державних і донорських програм, які спеціально розроблені для покращення навчальних досягнень. Передусім мова йде саме про цільові фінансові інструменти, спрямовані на підвищення якості освіти через створення умов, підтримку окремих груп учнів або модернізацію освітнього середовища.

Ключовим системним прикладом є *реформа «Нова українська школа»* (Нова українська школа, 2025), що реалізується під координацією МОН України. У межах цієї реформи держава запровадила окрему субвенцію на оснащення початкової школи сучасними меблями, дидактичними матеріалами, комп'ютерною технікою та підвищення кваліфікації вчителів. З точки зору внесків це були кошти державного бюджету, що передавалися місцевим бюджетам із чітким цільовим призначенням і співфінансуванням з боку громад. З точки зору отримувачів програма орієнтувалася насамперед на учнів 1–4 класів та педагогів, які впроваджують нові державні стандарти. Очікуваний ефект – покращення базових компетентностей, зменшення формалізму в навчанні та формування навичок критичного мислення.

Іншим важливим напрямом є *субвенція на підтримку осіб з особливими освітніми потребами*. Вона фінансує роботу асистентів учителя, корекційно-розвиткові заняття, спеціальні засоби навчання. Джерелом є державний бюджет, а кошти розподіляються відповідно до кількості дітей з ООП у громаді. З позиції внесків це адресне державне фінансування, а з позиції отримувачів – конкретні учні, які потребують додаткової підтримки для досягнення навчальних результатів. Програма спрямована не на підвищення середнього балу школи, а на забезпечення індивідуального прогресу та запобігання освітньому виключенню.

Повернутися до змісту > > >

Окремим інструментом підвищення якості стали *субвенції на створення та розвиток опорних шкіл.* У межах оптимізації мережі закладів освіти держава інвестувала в модернізацію матеріально-технічної бази, оснащення кабінетів фізики, хімії, біології, придбання шкільних автобусів.

Фінансування здійснювалося з державного бюджету за умов співфінансування з місцевих бюджетів. З точки зору шкіл програма орієнтувалася на заклади, визначені як освітні центри громад; з точки зору учнів – передусім на дітей сільських територій, яким забезпечувався доступ до якіснішої інфраструктури. Очікуваний результат – зменшення розриву між міською та сільською освітою.

Важливу роль відіграють *програми цифровізації,* що реалізуються за участю Міністерство цифрової трансформації України спільно з освітнім відомством. Вони включають забезпечення шкіл ноутбуками, мультимедійним обладнанням, підключенням до швидкісного інтернету. Джерела фінансування – державний бюджет і міжнародна допомога. Цільова аудиторія – учні та вчителі, особливо в громадах із низьким рівнем цифрової інфраструктури. У контексті війни ці програми набули особливого значення, оскільки підтримують безперервність навчання в дистанційному форматі.

Зокрема, активно зростає державне та громадське фінансування створення STEM-лабораторій у закладах освіти, що є частиною масштабної освітньої трансформації. Так, у 2025 році уряд України виділив субвенцію на STEM-обладнання для старшої школи в розмірі приблизно 499,4 млн грн, яка спрямована на модернізацію кабінетів біології, фізики, хімії, географії, математики та створення сучасних STEM-лабораторій із новим обладнанням, комп'ютерами, інтерактивними засобами й меблями (Міністерство освіти і науки України, 2025). Цю субвенцію розподілено серед 108 шкіл по всій країні, що дозволить їм створити сучасні природничі та STEM-простори у 2025/2026 академічному році як частину реформи «Профільна школа» (яка є складовою реформування старшої школи). Кошти надаються через освітню субвенцію з державного бюджету, а заявки від шкіл приймалися МОН України у визначений період, після чого відбувався конкурсний відбір та розподіл субвенції.

Крім державних програм, діють *міжнародні проєкти*, спрямовані на відновлення освітньої інфраструктури, психологічну підтримку учнів, подолання освітніх втрат. У цьому випадку внески здійснюються міжнародними організаціями та урядами країн-партнерів, а отримувачами є школи у постраждалих регіонах або учні, які зазнали освітніх перерв через воєнні дії. Такі програми мають чітко виражену компенсаційну спрямованість.

У вже згадуваній STEM освіті з'явилися й громадські ініціативи та грантові програми, що також сприяють створенню лабораторій і розвиткові компетентностей. Наприклад, програма #DaVinciUkraine від KSE Foundation (KSE Foundation, n.d.) і STEM Talents Fund підтримує

проєкти зі створення сучасних STEM-лабораторій у школах, надає обладнання для експериментальної роботи з фізики, хімії, математики та природничих наук, організовує тренінги для вчителів і освітні табори для учнів.

Серед *спеціальних програм фінансування*, спрямованих на підвищення якості освіти та покращення навчальних досягнень учнів, важливе місце займають субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам, які мають чітко визначені цілі розвитку освітньої інфраструктури та підтримки освітнього процесу. Зокрема, до таких інструментів належать субвенції на відновлення закладів освіти, пошкоджених унаслідок бойових дій, підтримку осіб з особливими освітніми потребами, облаштування безпечного освітнього середовища (зокрема укриттів), придбання шкільних автобусів для забезпечення доступу до освіти в громадах, а також модернізацію харчоблоків і покращення системи шкільного харчування. Окремий напрям становлять субвенції на оновлення матеріально-технічної бази спеціалізованих закладів освіти та здійснення доплат педагогічним працівникам. Такі програми фінансування не лише забезпечують базові потреби освітніх установ, а й сприяють розвитку освітніх компетентностей, модернізації навчального середовища, підвищенню безпеки та доступності освіти, формуючи комплексну систему підтримки якості навчання на місцевому рівні.

До програм фінансування, що спеціально розроблена для покращення навчальних досягнень відноситься також і *програма «гроші ходять за вчителем»* – державна ініціатива фінансування професійного розвитку педагогів, що запроваджує новий механізм, коли кошти спрямовуються безпосередньо на вчителя, директора або заступника директора закладу (Міністерство освіти і науки України, n.d.).

Кожен педагог отримує фіксовану суму 1500 грн на власний віртуальний рахунок для самостійного вибору курсів підвищення кваліфікації, відповідно до власних професійних потреб. Програма також передбачає можливість використання коштів на супервізію, тобто професійну підтримку педагогів. Напрями підвищення кваліфікації включають:

- подолання освітніх втрат учнів,
- психосоціальну підтримку,
- реалізацію державних стандартів у профільній середній освіті,
- кар’єрне консультування та формування наскрізних умінь,
- використання цифрових технологій та методики «Scaffold»,
- впровадження інклюзивного навчання.

Ця програма має безпосередній вплив на покращення навчальних досягнень учнів, оскільки індивідуальна мотивація педагога та можливість самостійно обирати курси підвищують ефективність навчання, розвиток компетенцій вчителя спрямований на конкретні проблеми освітнього

процесу, а впровадження інноваційних методик підвищує якість уроків і залученість учнів.

Супервізія забезпечує постійну методичну підтримку, що підвищує рівень педагогічної майстерності та ефективність навчального процесу. Прямий характер фінансування, коли кошти надходять безпосередньо на рахунок педагога, забезпечує прозорість і контроль, мінімізує бюрократичні затримки та підвищує результативність витрат.

Програму реалізує МОН України спільно зі Світовим банком у межах ініціативи LEARN – «Підвищення доступності та стійкості освіти в умовах кризи в Україні», що дозволяє поєднати державну політику і міжнародну підтримку для підвищення якості освіти та навчальних досягнень учнів.

Отже, в Україні програми, спеціально розроблені для покращення навчальних досягнень, існують, однак їхня логіка відрізняється від моделей прямого винагородження результатів. Вони орієнтовані насамперед на створення умов для підвищення якості освіти через модернізацію освітнього середовища, підтримку вразливих груп, концентрацію ресурсів у спроможних закладах та розвиток цифрових можливостей. З точки зору внесків це переважно державне цільове фінансування з можливим співфінансуванням громад або міжнародною підтримкою, а з точки зору шкіл та учнів основний фокус спрямований на початкову освіту, сільські території, дітей з особливими освітніми потребами та тих, хто постраждав від війни. У такому контексті фінансове стимулювання виступає не лише інструментом забезпечення базових потреб освітніх закладів, а й важливим механізмом підвищення стійкості, доступності та якості освіти в умовах глобальної нестабільності. Таким чином, ця модель спрямована не на короткострокове досягнення високих показників тестування, а на вирівнювання можливостей, розвиток професійної компетентності педагогів, зменшення освітньої нерівності та довгострокове реформування освітньої системи відповідно до сучасних кризових викликів.

Ключові слова: стимулююче фінансування освіти; освітні субвенції, навчальні досягнення, STEM-освіта, цифровізація освіти, інклюзивна освіта, професійний розвиток педагогів.

Список використаних джерел

Міністерство освіти і науки України. (2025). *Education digest* (Issue 3). https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/mizhnarodna/2025/08/education-digest-3-full-document-compressed.pdf

Міністерство освіти і науки України. (n.d.). *Стартувала реєстрація для участі в пілоті «Гроші ходять за вчителем»*. https://mon.gov.ua/news/startuvala-reiestratsiia-dlia-uchasti-v-piloti-hroshi-khodiat-za-vchytelem

Нова українська школа. (2025, May 22). *Реформа старшої школи: як навчатимуться учні з 2027 року – МОН пояснює*. https://nus.org.ua/2025/05/22/reforma-starshoyi-shkoly-yak-navchatymutsya-uchni-z-2027-roku-mon-poyasnyuye/

KSE Foundation. (n.d.). *#DaVinciUkraine*. https://foundation.kse.ua/projects/da-vinci/

МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ШВЕЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЇ В УКРАЇНІ

Володимир КРЯЧКО, к.соц.н.
Інститут професійної освіти НАПН України
м. Київ, Україна

Усі керівні органи шкіл у Швеції зобов'язані за законом мати систематичний процес забезпечення якості. Заходи щодо забезпечення якості не регулюються детально, але школи зазвичай використовують такі показники, як середні оцінки, рівень участі, рівень завершення навчання та рівень працевлаштування у своєму аналізі. Більшість організаторів також опитують думки своїх учнів щодо освіти, обладнання та їхнього благополуччя. Відповідальність за нагляд та аудит якості як у старшій середній школі, так і в муніципальній освіті для дорослих покладається на Шведську шкільну інспекцію (Skolinspektionen). Регулярний нагляд за школами здійснюється на основі низки областей та пунктів оцінювання; аудит якості відстежує конкретну сферу. Професійно-технічна освіта і підготовка приділяє велику увагу як регулярному нагляду, так і аудиту якості. Структурована співпраця між постачальниками освіти та робочим місцем виявилася важливим фактором успіху в навчанні на робочому місці. Незважаючи на те, що постачальники освіти відповідають за проведення систематичної оцінки якості, уряд підтримує та стимулює розвиток якості у професійно-технічній освіті за допомогою різних ініціатив та спеціальних схем фінансування. Це може включати конкретні завдання, делеговані Шведському національному агентству, наприклад, розробку рекомендацій щодо навчання на робочому місці. Також уряд ухвалив рішення про широку схему фінансування, що складається з грантів школам, які бажають розвивати якість навчання на робочому місці.

Програми вищої професійної освіти контролюються Шведським національним агентством вищої професійної освіти (Myndigheten för yrkeshögskolan) шляхом інспекцій та аудиту якості. Програми перевіряються на відповідність чинному законодавству та іншим положенням. Агентство проводить три різні типи інспекцій: вступні, регулярні та спеціальні інспекції після вирішення конкретних питань або проблем. Вступна інспекція проводиться для нових програм, які розпочинаються або щойно розпочалися. Метою таких інспекцій є визначення того, чи є передумови для реалізації нових, якісних програм. Спеціальні інспекції проводяться, якщо є скарги від учня на саму освітню програму або постачальника освітніх послуг. Спеціальні інспекції

розглядають лише сферу скарг. Організації поза системою формальної освіти, кваліфікації яких включено до національної рамки кваліфікацій, повинні застосовувати систематичні процеси забезпечення якості у своїх освітніх програмах. Їхній процес забезпечення якості має бути описаний у заявці. Принципи EQAVET є керівними, але не формалізованими у шаблоні (Cedefop, 2024).

Закон Швеції про вищу освіту (1992:1434) та Постанова про вищу освіту (1993:100) були змінені відповідно до домовленостей, досягнутих у рамках Болонського процесу, включаючи Рамки кваліфікацій у Європейському просторі вищої освіти (QF-EHEA). Законодавство про трициклову структуру вищої освіти почало діяти в липні 2007 року і зараз є єдиним, що використовується в усій вищій освіті Швеції. У 2015 році уряд Швеції ухвалив рішення про національну рамку кваліфікацій (SeQF), що базується на Європейській рамці кваліфікацій для навчання протягом усього життя (EQF). SeQF має вісім рівнів, які відповідають рівням EQF. Кваліфікації вищої освіти мають рівні від шостого до восьмого.

Шведське управління вищої освіти (Universitetskanslersämbetet/UKÄ) – це незалежна державна установа, яка оцінює якість вищої освіти та досліджень. UKÄ відповідає за офіційну статистику та контролює дотримання законів і нормативних актів університетами та коледжами. UKÄ є членом Європейської організації із забезпечення якості ENQA та EQAR/DEQAR і дотримується принципів Європейських стандартів та рекомендацій (ESG). Національна система забезпечення якості – це інструмент для забезпечення та зміцнення якості вищої освіти та досліджень у Швеції. У рамках цієї системи вищі навчальні заклади (HEI) та Шведське управління вищої освіти (UKÄ) несуть спільну відповідальність за забезпечення якості у вищій освіті та дослідженнях. Національна система забезпечення якості базується на Законі про вищу освіту (1992:1434), Постанові про вищу освіту (1993:100), Законі про відповідальність за належну дослідницьку практику та розслідування неправомірних дій у дослідженнях (2019:504), урядовому документі «Забезпечення якості у вищій освіті» (2015/16:76) та Європейських стандартах та рекомендаціях щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG) (UNESCO, 2025).

Ключові слова: міжнародний досвід, забезпечення якості, професійна освіта, Швеція, Україна.

Список використаних джерел

Cedefop. (2024). Vocational education and training in Europe – Sweden: System description. In Cedefop & ReferNet (Eds.), *Vocational education and training in Europe: VET in Europe database – Detailed VET system descriptions (2024 ed.)* [Database]. https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/sweden-u3

UNESCO. (2025). *States parties to the Global Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education: Higher education country profile – Sweden*. https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2025/06/HED-country-profile-sweden.pdf

ЕТИЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ІНТЕГРАЦІЇ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: УКРАЇНСЬКИЙ ТА МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД

Світлана КУЗЬМЕНКО
Олександрійський педагогічний фаховий коледж
імені В. О. Сухомлинського
м. Олександрія, Україна

В умовах динамічних змін освітнього середовища Нової української школи (НУШ) підготовка майбутніх педагогів вимагає рішучого переходу від репродуктивних методів навчання до технологій, що стимулюють креативність, критичність та гнучкість мислення в епоху цифровізації. Проблема полягає у необхідності подолання спрощеного алгоритмічного підходу до використання генеративного штучного інтелекту (ШІ), який часто сприймається студентами лише як інструмент для автоматичного копіювання чи рутинного генерування завдань, що виявляється недієвим і навіть шкідливим у реальних умовах живого освітнього процесу. Виникає нагальна потреба у впровадженні методів, які б трансформували мислення студента з лінійно-виконавчого у дивергентне – здатне до пошуку множинних, оригінальних та етично вивірених рішень під час інтеграції цифрових інновацій.

Актуальність дослідження зумовлена стрімким зростанням вимог до адаптивності педагогів, їхньої цифрової компетентності та здатності ефективно й безпечно діяти в ситуаціях технологічної невизначеності. Застосування етико-педагогічних фільтрів та аналізу ризиків впровадження ШІ дозволяє студентам не просто технічно засвоювати інструментарій нейромереж, а «проживати» й емоційно осмислювати професійні ситуації взаємодії людини та машини. Це є ключовим фактором якісної підготовки кадрів на початкових етапах професійного становлення, захищаючи освітній простір від загрози дегуманізації.

Мета тез – здійснити аналіз потенціалу етико-педагогічного супроводу інтеграції штучного інтелекту як засобу переходу від алгоритмічного до дивергентного стилю професійного мислення майбутніх вчителів початкових класів.

Питання професійної підготовки, етичних меж цифровізації та розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців розглядалися у працях

Н. В. Кузьміної, А. К. Маркової, М. С. Корольчука (2006), О. В. Бондаренко (2015) та інших дослідників. Особливе значення для розуміння важливості практичної орієнтованості й людиноцентризму в епоху цифрових викликів мають гуманістичні ідеї В. О. Сухомлинського, який наголошував на усвідомлении реалій професії через безпосередній досвід, «емоційну чутливість» та «виховання серця» (Сухомлинський, 1988). Сучасні міжнародні підходи та рекомендації ЮНЕСКО підкреслюють, що успішна професійна адаптація вчителя в інноваційному середовищі неможлива без здатності фахівця до глибокого самоаналізу, академічної доброчесності та рефлексії власних дій під час використання ШІ (UNESCO, 2023). Процес трансформації професійного мислення студентів через поєднання етичних орієнтирів та ШІ-технологій є динамічним та багатокомпонентним явищем. Він передбачає перехід від репродуктивного відтворення знань до дивергентного пошуку рішень, що реалізується через кілька ключових психолого-педагогічних механізмів.

Дослідження базується на аналізі психолого-педагогічних механізмів трансформації мислення під впливом глобальної цифровізації. Використано методи моделювання педагогічних ситуацій для аналізу реальних кейсів взаємодії молодших школярів із ШІ-системами та технологію проблемного навчання для створення інтелектуальних запитів у студентів щодо академічної доброчесності. У роботі враховано концепції професійного становлення особистості Л. М. Завацької (2010), теорію педагогічної майстерності І. А. Зязюна (2000) та ідеї В. О. Сухомлинського (1988) щодо практичної орієнтованості виховання. Практичним підґрунтям аналізу став досвід Олександрійського педагогічного фахового коледжу імені В.О. Сухомлинського.

Трансформація когнітивних установок: від алгоритму до пошуку. Традиційне використання ШІ часто базується на лінійних алгоритмах (сформулювати простий запит – отримати готову відповідь). На противагу цьому, створення проблемних ситуацій навколо суперечливого ШІ-контенту породжує «інтелектуальний розрив». Як зазначав видатний педагог, самостійне розв'язання розумових труднощів є основою формування гнучкого мислення (Сухомлинський, 1988, с. 98). Оскільки наявних готових шаблонів стає недостатньо для вирішення виховної чи дидактичної задачі, це змушує студента відмовитися від сліпого копіювання, активувати критичний аналіз та перейти до творчого пошуку інноваційних рішень.

Метод етико-педагогічного моделювання як інструмент дивергентного проектування.

Аналіз та деконструкція згенерованих штучним інтелектом уроків, ігор чи казок надає можливість досліджувати реальні педагогічні ризики, які не мають однозначно «правильної» відповіді (наприклад, наявність прихованих упереджень або загроза когнітивного утриманства дітей). Це потужно стимулює дивергентне мислення майбутнього вчителя –

здатність продукувати безліч варіантів адаптації технологій під конкретні психофізіологічні особливості учнів на засадах дитиноцентризму (UNESCO, 2023), оцінюючи ризики та переваги кожного кроку.

Формування професійної ідентичності в квазіпрофесійному середовищі. Робота над розробкою ШІ-асистентів, цифрових дидактичних матеріалів для LEGO-моделювання та інклюзивних занять на базі Кабінету педагогічних технологій НУШ нашого коледжу дозволяє студентам чітко ідентифікувати себе з роллю сучасного вчителя-новатора. Педагог у такому середовищі виступає не ретранслятором інформації, а архітектором освітнього простору, який приймає етичні рішення та несе повну відповідальність за безпеку дитини. Це сприяє глибокому прийняттю цінностей професії та розробці власного, автентичного стилю викладання, де технології підпорядковані гуманізму.

Психологічна десенсибілізація та подолання тривожності.

Стрімкий розвиток нейромереж часто викликає у майбутніх педагогів «технострах» або, навпаки, ілюзію повної заміни вчителя машиною. Систематичне розв'язання складних професійних завдань із використанням ШІ в аудиторних умовах коледжу діє як засіб зниження рівня тривожності перед майбутньою самостійною діяльністю (Куфтіна, 2011). Студенти оволодівають стратегіями подолання стресових ситуацій (Бондаренко, 2015), вчаться керувати цифровими ризиками та починають сприймати ШІ не як загрозу чи панацею, а як адаптивний інструмент, що відкриває можливості для особистісного й професійного зростання.

Розвиток рефлексивної культури та готовності до взаємодії.

Колективне обговорення та критичний аудит продуктів ШІ вимагає від майбутніх педагогів високого рівня емпатії, толерантності та здатності до конструктивного професійного діалогу. Студенти співвідносять результати роботи машинних алгоритмів із заповідями кордоцентризму В. Сухомлинського, згідно з якими живе слово викладача й емоційний контакт є незамінними (UNESCO, 2023, с. 142). Рефлексія власного досвіду розв'язання задач у системі «людина – ШІ – дитина» дозволяє вчасно усвідомлювати делікатні етичні помилки та постійно вдосконалювати майстерність ще до виходу на перше робоче місце.

Таким чином, поєднання етичних фільтрів та інноваційного цифрового інструментарію створює умови, за яких студент педагогічного коледжу перетворюється з пасивного споживача інформації на активного суб'єкта професійної підготовки, здатного до гнучкого, нестандартного вирішення складних педагогічних завдань у високотехнологічному суспільстві.

Встановлено, що інтеграція штучного інтелекту крізь призму етико-педагогічної підготовки забезпечує декілька рівнів професійного розвитку:

Трансформація установок. Проблемні завдання щодо аналізу ШІ-контенту створюють «інтелектуальний розрив», що змушує студента активувати творчий пошук замість використання знайомих інструкцій.

Стимулювання дивергентності. Необхідність адаптації технологій під вимоги дитиноцентризму розвиває здатність продукувати безліч варіантів вирішення однієї проблеми.

Формування ідентичності. Робота в квазіпрофесійному цифровому середовищі коледжу допомагає студентам прийняти гуманістичні цінності професії та розробити автентичний педагогічний стиль.

Психологічна адаптація. Систематичне розв'язання складних завдань спільно з ШІ знижує рівень тривожності перед майбутньою самостійною роботою в класі.

Рефлексія. Колективне обговорення етичних меж застосування технологій формує емпатію та готовність до конструктивної взаємодії.

Синтез інноваційного потенціалу штучного інтелекту та гуманістичних етико-педагогічних засад трансформує студента з пасивного споживача цифрових продуктів на активного суб'єкта, здатного до нестандартного, безпечного та творчого вирішення педагогічних завдань. Це дозволяє не лише успішно адаптуватися до мінливого професійного середовища НУШ, а й забезпечує безперервне вдосконалення педагогічної майстерності на засадах людиноцентризму.

Ключові слова: штучний інтелект в освіті, етико-педагогічна підготовка, вчителі початкових класів, дивергентне мислення, професійна адаптація педагога, цифрова компетентність, гуманізація освіти.

Список використаних джерел

Бондаренко, О. В. (2015). Психологічні чинники професійної адаптації молодих учителів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*, *1*, 13–18.

Завацька, Л. М. (2010). *Психологія професійного становлення особистості: теоретико-методологічний аспект*. Волинський національний університет імені Лесі Українки.

Зязюн, І. А. (2000). *Педагогіка добра: ідеали і реалії*. МАУП.

Корольчук, М. С. (2006). *Психологія професійної діяльності*. Ельга-Н; КНТ.

Куфтіна, О. С. (2011). Психологічні особливості адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*, *39*, 148–154.

Сухомлинський, В. О. (1988). *Сто порад учителеві*. Радянська школа. (Серія «Педагогічна бібліотека»).

UNESCO. (2023). *Керівництво зі штучного інтелекту в освіті та дослідженнях*. Видавництво ЮНЕСКО.

Повернутися до змісту >>>

ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: СТРАТЕГІЧНИЙ ВИМІР ТА ПЕРСПЕКТИВИ ІНТЕГРАЦІЇ В НАЦІОНАЛЬНУ ЕКОСИСТЕМУ

Олег КУЛАЧИНСЬКИЙ
ДНУ «Інститут освітньої аналітики»
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0009-0001-6739-6455

Ніка КАМЕНЧУК
ДНУ «Інститут освітньої аналітики»
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0009-0001-9751-5865

Сучасний етап розвитку глобального суспільства диктує потребу у впровадженні високоефективних цифрових інструментів в управління соціальною сферою. Передумовами такої трансформації є не лише стрімкий технологічний прогрес, а й необхідність забезпечення стійкості державних систем перед обличчям глобальних викликів – від пандемій до збройних конфліктів. Цифровізація сьогодні розглядається як фундамент для формування державної політики, де кожне управлінське рішення базується на даних, а не на припущеннях. У розвинених країнах світу такі інтегровані системи вже не є нововведенням, а виступають базовим елементом інфраструктури, що будується на чітких міжнародних стандартах.

Міжнародні організації взяли на себе розробку документів, що фіксують базові принципи побудови цифрових екосистем. Так, Всесвітня організація здоров'я та United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) розробили документ «Nutrition information systems» (UNICEF & WHO, 2021). Цей документ описує вимоги до Національної інформаційної системи з питань харчування (National Nutrition Information Systems (NNIS)). Організація економічного співробітництва та розвитку (The Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)) у своєму аналітичному звіті «Digital education outlook 2023» визначила вимоги до цифрової екосистеми управління освітою (OECD, 2023).

Документ OECD наголошує на тому, що цифрова освіта має еволюціонувати від набору розрізнених інструментів до цілісної екосистеми, де дані, контент та управління тісно взаємопов'язані (OECD, 2023, с. 15–17). У свою чергу, рекомендації ВООЗ фокусуються на створенні національних інформаційних систем, здатних збирати, аналізувати та поширювати дані для покращення добробуту нації (UNICEF & WHO, 2021, с. 1–9). Обидва документи містять загальні вимоги до інформаійних систем такі як: інтероперабельність, прийняття рішень на основі даних, автоматизація і візуалізація.

Україна, наслідуючи ці світові тренди, за останні роки здійснила технологічний стрибок, розгорнувши масштабні цифрові ініціативи, які стали основою для стійкості системи освіти в умовах пандемії та повномасштабної війни.

Важливим досягненням національної цифровізації стало створення та розвиток вебплатформи «Всеукраїнська школа онлайн» (ВШО). Запущена наприкінці 2020 року як відповідь на виклики пандемії, платформа пройшла шлях від антикризового рішення до повноцінного державного ресурсу для дистанційного та змішаного навчання. На сьогодні ВШО повністю покриває навчальні програми для 5–11 класів з 18 основних дисциплін. Статистичні дані підтверджують значущість цього інструменту: кількість користувачів вже перевищила 1 мільйон осіб (Міністерство освіти і науки України, 2025a). Особливу цінність має функціонал «Кабінет вчителя», який дозволяє педагогам створювати віртуальні класи, призначати завдання та відстежувати прогрес учнів у реальному часі (Міністерство освіти і науки України, 2021c). Окрім цього, впровадження мобільного застосунку забезпечило доступ до навчання навіть за обмежених технічних умов, що є критично важливим для дітей на прифронтових територіях або тих, хто перебуває у вимушеній еміграції (Міністерство освіти і науки України, 2021b).

Одним із найбільш прогресивних досягнень у рамках ВШО є впровадження модулів діагностичного тестування. Ці інструменти дозволяють виявляти прогалини в знаннях (освітні втрати) з української мови та математики, надаючи вчителям та батькам об’єктивну картину навчальних результатів. Це повністю відповідає міжнародним підходам до «learning analytics», де дані використовуються для корекції освітніх траєкторій (Міністерство освіти і науки України, 2022d).

Паралельно, Україна реалізує проєкт цифровізації соціальних аспектів шкільного життя – платформу «ЗнаЇмо». Цей портал став ядром реформи шкільного харчування, ініційованої Першою леді Оленою Зеленською. «ЗнаЇмо» виконує роль інформаційно-методологічного хабу, де консолідовано верифіковані меню, рецептури та навчальні матеріали для різних стейкхолдерів: від управлінців до батьків та дітей. Досягнуто вражаючих результатів: впровадження оновлених стандартів через портал дозволило посісти погоджені меню у 92% закладів освіти, а цифрова координація допомогла модернізувати понад 1600 харчоблоків (Кулачинський & Каменчук, 2026).

Проте, попри значні успіхи, аналіз поточної цифрової інфраструктури вказує на певні системні розриви. Головною проблемою залишається недостатня інтероперабельність та певна опосередкованість окремих інструментів. На сьогодні ВШО та «ЗнаЇмо» функціонують як автономні масиви даних. Це означає, що інформація не пов’язана напряму, а статистичні показники часто потребують додаткової ручної верифікації для інтеграції в загальнодержавні реєстри. Відсутність автоматизованого

обміну даними між освітніми та соціальними сервісами створює ефект «цифрового острова», де кожна платформа працює ефективно сама по собі, але не створює синергії на рівні цілісної системи.

Перехід до моделі «data-driven decision making», що є вимогою OECD та ВООЗ, вимагає подолання цієї проблеми. Цифрові інструменти не повинні бути просто посередниками у передачі інформації – вони мають стати інтегрованими національними системами держави. Це означає, що на основі аналітичних даних ПАК «АІКОМ», ВШО має потенціал адаптувати освітній процес під кожного учня, з метою врахування індивідуальних потреб учнів. Портал «ЗнаЇмо» має потенціал еволюціонувати до повноцінної NNIS, де збір даних про закупівлі, меню та стан здоров'я дітей відбувається у режимі реального часу через автоматизовані API-шлюзи.

Робота над підвищенням рівня інтероперабельності дозволить зняти обмеження розрізненості. Це дасть можливість реалізувати персоналізацію навчання на основі ШІ, глибше аналізувати соціальні чинники, що впливають на якість освіти, та забезпечити повну прозорість державних витрат у цій сфері. Через подолання «опосередкованості» інструментів Україна зможе побудувати цифрову екосистему, яка не просто копіює паперові процеси, а створює нову якість життя для всіх учасників освітнього процесу.

У підсумку, сучасні досягнення у цифровізації української освіти через ВШО та «ЗнаЇмо» є потужним базисом для подальшого зростання. Використання міжнародного досвіду та орієнтація на стандарти OECP та ВООЗ дозволяють Україні інтегруватися і міжнароді цифрові екосистеми. Завершення цього процесу вимагає фокусу на технічній інтеграції, розширенні взаємозв'язків між базами даних та впровадженні інструментів прогнозування на основі штучного інтелекту. Тільки за умови цілісності цифрова трансформація перестане копіювати існуючі паперові процеси, а перейде до етапу прийняття управлінських рішень на основі даних.

Ключові слова: Всеукраїнська школа онлайн, інтероперабельність, полатформа «ЗнаЇмо», управління на основі даних, цифрова трансформація освіти.

Список використаних джерел

Кулачинський, О. В., & Каменчук, Н. В. (2026). *Платформа «ЗнаЇмо» як інструмент державної освітньої політики у сфері шкільного харчування*. Інноваційна педагогіка, (95) (у друці).

Міністерство освіти і науки України. (2025a). *Всеукраїнська школа онлайн досягла першого мільйона зареєстрованих користувачів*. https://mon.gov.ua/news/vseukrainska-shkola-onlain-dosiahla-pershoho-miliona-zareiestrovanykh-korystuvachiv

Міністерство освіти і науки України. (2021b). *Дистанційка у смартфоні: Всеукраїнська школа онлайн запускає мобільний застосунок.*

https://mon.gov.ua/news/distantsiyka-u-smartfoni-vseukrainska-shkola-onlayn-zapuskae-mobilniy-zastosunok

Міністерство освіти і науки України. (2021c). *На платформі Всеукраїнська школа онлайн розпочав роботу Кабінет учителя.* https://mon.gov.ua/news/na-platformi-vseukrainska-shkola-onlayn-rozpochav-robotu-kabinet-uchitelya

Міністерство освіти і науки України. (2022d). *Платформу ВШО поповнили тестами для діагностики результатів навчання учнів*. https://mon.gov.ua/news/platformu-vsho-popovnili-testami-dlya-diagnostiki-rezultativ-navchannya-uchniv

OECD. (2023). *OECD digital education outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/12/oecd-digital-education-outlook-2023_c827b81a/c74f03de-en.pdf

UNICEF & World Health Organization. (2021). *National nutrition information system: The fundamentals series*. Modules 1–5. https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/ba75f0c8-9160-421e-a51f-5ca616e5e97c/content

УЧАСТЬ КОРИСТУВАЧІВ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ: ДОСВІД ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Владислав КУПАЛЬНИЙ
Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0009-0007-9782-0257

У сучасній європейській практиці підготовки соціальних працівників дедалі більшого значення набуває не лише вивчення теорій соціальної роботи, законодавства, моделей підтримки вразливих груп населення та технологій соціального супроводу, а й безпосереднє залучення до освітнього процесу людей, які мають власний досвід користування соціальними послугами. У британському контексті ця практика відома через поняття «service user and carer involvement», «people with lived experience», «experts by experience», «educators by experience». Її сутність полягає в тому, що користувачі соціальних послуг, особи з досвідом взаємодії із соціальними службами, опікуни, доглядальники або представники вразливих груп не розглядаються лише як «об'єкти» професійної допомоги, а залучаються як активні учасники професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Актуальність цієї теми зумовлена тим, що професійна підготовка соціальних працівників не може обмежуватися лише академічним засвоєнням знань. Соціальна робота є професією, заснованою на взаємодії

з людьми, розумінні їхнього життєвого досвіду, повазі до гідності, прав людини, соціальної справедливості та недискримінаційної практики. Саме тому залучення користувачів соціальних послуг дає змогу майбутнім фахівцям краще усвідомити реальні наслідки соціальної вразливості, стигматизації, бідності, психічного здоров'я, інвалідності, сімейної кризи, насильства, досвіду перебування в системі опіки чи взаємодії з державними службами. У цьому контексті британський досвід є показовим, оскільки участь людей із прожитим досвідом у підготовці соціальних працівників розглядається не як разова освітня активність, а як складова якості професійної освіти.

У Міжнародних стандартах соціальної роботи також підкреслено значення участі користувачів соціальних послуг у професійній освіті. Зокрема у «Глобальних стандартах для соціальної освіти та підготовки» («Global Standards for Social Work Education and Training»), розроблених Міжнародною асоціацією школи соціальних працівників (IASSW) та Міжнародною федерацією соціальних працівників (IFSW), зазначено, що освітні програми мають ураховувати права, погляди й інтереси користувачів соціальних послуг та громад, яким служить соціальна робота, зокрема у процесах розроблення, реалізації та оновлення освітніх програм. Окремо наголошено на потребі проактивної стратегії залучення користувачів соціальних послуг до дизайну, планування та реалізації програм, а також на створенні належних умов для їхньої участі (IASSW & IFSW, 2020). В Англії ці підходи конкретизовано у стандартах «Соціальна робота Англії» («Social Work England»), де зазначено, що люди з досвідом соціальної роботи мають бути залучені до вступних процедур, управління й моніторингу якості освітніх програм, а їхні погляди мають ураховуватися під час розроблення, розвитку та перегляду змісту навчання (Social Work England, 2021).

У британській практиці участь користувачів соціальних послуг має різні форми. Вони можуть брати участь у проведенні навчальних занять, обговоренні реальних життєвих ситуацій, рольових іграх, оцінюванні готовності студентів до практики, інтерв'юванні вступників, роботі дорадчих рад, перегляді навчальних планів, розробленні кейсів, підготовці практичних завдань, оцінюванні комунікативних навичок студентів і навіть у спільних дослідницьких проєктах. Такий підхід змінює саму логіку професійної підготовки, оскільки майбутній соціальний працівник навчається не тільки про користувача соціальних послуг, а й разом із ним і через його досвід. Це важливо для формування емпатії, критичного мислення, здатності бачити людину не крізь призму адміністративної справи або соціального статусу, а як носія власного голосу, досвіду, потреб, прав і ресурсів.

У науковій оглядовій праці дослідників С. Стенлі (C. Stanley) та М. Веббера (M. Webber) окреслено, що залучення користувачів соціальних послуг і доглядальників до кваліфікаційної підготовки соціальних

працівників є добре розвиненою практикою у Великій Британії та низці інших країн. Автори проаналізували 28 праць за 2011–2020 рр. і встановили, що більшість досліджень походили саме з британського контексту. У цих працях студенти переважно позитивно оцінювали можливість навчатися безпосередньо від людей із прожитим досвідом, оскільки це допомагало їм краще розуміти реальні життєві ситуації, зв'язок між теорією і практикою, значення поваги, емпатії, недискримінаційного ставлення та професійних цінностей (Stanley & Webber, 2022). Водночас цей огляд є важливим не лише через позитивні висновки, а й через критичне застереження. Дослідники наголошують, що доказова база щодо довгострокового впливу такої участі на реальну професійну практику випускників і на якість послуг для користувачів поки що залишається обмеженою. Отже, британський досвід підтверджує освітню цінність такого підходу, але водночас потребує подальших лонгітюдних досліджень його практичних результатів.

Показовим є дослідження групи британських дослідників (Howells et al., 2023), що опубліковане у журналі «The British Journal of Social Work», у якому розглянуто залучення людей із прожитим досвідом до соціальної роботи в межах закладу вищої освіти та партнерства з місцевою владою на сході Англії. У цьому дослідженні йдеться про групу «Social Work Voices», до якої входили люди з досвідом психічних труднощів, інвалідності, доглядальницьких ролей, домашнього насильства, досвіду вилучення дітей із сім'ї, перебування в системі опіки, залежностей та інших складних життєвих обставин. Їхня участь не обмежувалася окремими лекціями, оскільки вони долучалися до навчання, стратегічних і операційних рад, відбору вступників, рекрутингу персоналу, оцінювання знань і навичок, процедур забезпечення якості та спільного створення навчального досвіду (Howells et al., 2023). Саме такий формат демонструє, що участь користувачів соціальних послуг може бути системною, а не символічною.

Одним із ключових висновків цього дослідження (Howells et al., 2023) є те, що сталість такої участі потребує організаційної підтримки. Автори (Howells et al., 2023) підкреслюють значення спеціально визначеної ролі координатора залучення громадян, який підтримує мережу людей із прожитим досвідом, розвиває адміністративні процеси, налагоджує взаємодію з громадою та забезпечує зв'язок між учасниками, університетом і практичними організаціями. Важливими умовами також є повага, співпраця, розподіл влади, практичні ресурси, можливість впливати на зміст і форми навчання. Отже, ефективне залучення користувачів соціальних послуг не може бути побудоване лише на ентузіазмі окремих викладачів або запрошених спікерів. Воно потребує продуманої інституційної політики, фінансування, підготовки учасників, етичного супроводу та визнання експертності людей із прожитим досвідом.

Дослідження британської науковиці Джоанни Фокс (J. Fox) також підтверджує, що люди з прожитим досвідом у британських програмах соціальної роботи можуть бути залучені до різних аспектів бакалаврської та магістерської підготовки. Авторка аналізує перспективи «experts-by-experience» і показує, що їхня участь має цінність не лише для студентів, а й для самих учасників, оскільки дає можливість бути почутими, впливати на підготовку майбутніх фахівців і переосмислювати власний досвід як джерело професійного знання (Fox, 2022). Водночас така участь вимагає обережності, оскільки люди з прожитим досвідом не мають перетворюватися на «ілюстративний матеріал» для студентів. Їхній досвід не можна романтизувати, узагальнювати або використовувати без належної підтримки, згоди, підготовки та етичних гарантій.

Окрему увагу в сучасних британських дослідженнях приділено позиції самих «educators by experience». Науковці С. Лонбай, Т. Брендон та С. О'Дріскол (S. Lonbay, T. Brandon & S. O'Driscoll) вивчали погляди людей із прожитим досвідом, які беруть участь у професійній підготовці соціальних працівників. Дослідження базувалося на 12 напівструктурованих інтерв'ю й показало, що мотивація таких учасників пов'язана з бажанням впливати на майбутню практику соціальної роботи, сприяти кращому розумінню потреб користувачів послуг, змінювати ставлення студентів і робити професійну освіту більш наближеною до реальності. Водночас автори наголошують, що поняття змістової участі («meaningful involvement») потребує постійної підтримки, чіткого визначення ролей, визнання внеску, належної оплати, безпечного середовища та уникнення формального залучення (Lonbay et al., 2024).

Для майбутніх фахівців соціальної роботи та соціального забезпечення цей досвід має особливе значення. По-перше, він сприяє розвитку професійної чутливості до потреб людини, яка отримує соціальні послуги. По-друге, допомагає студентам критично осмислювати владні взаємовідносини між фахівцем і користувачем послуг. По-третє, формує розуміння того, що якісна соціальна робота неможлива без партнерства, поваги до автономії людини та врахування її досвіду. По-четверте, така практика може посилити зв'язок між університетською підготовкою, соціальними службами, громадськими організаціями й реальними потребами населення.

Узагальнюючи британський досвід, можна стверджувати, що участь користувачів соціальних послуг у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників є не додатковим елементом освітнього процесу, а важливим механізмом наближення освіти до реальної практики соціальної роботи. Її цінність полягає у формуванні професійних компетентностей (здатність слухати, розуміти, співпрацювати, рефлексувати, визнавати досвід іншої людини та діяти етично), які складно розвинути лише через лекції, підручники або нормативні документи. Водночас британські дослідження засвідчують, що така участь має бути системною,

підтриманою інституційно, етично вивіреною та досліджуваною з погляду реального впливу на професійну практику. Для вітчизняної системи професійної підготовки фахівців соціальної роботи та соціального забезпечення цей досвід може бути корисним як орієнтир для поступового впровадження партнерських форматів навчання за участю людей, які мають досвід отримання соціальних послуг, за умови належного нормативного, етичного й організаційного забезпечення.

Ключові слова: соціальна робота, соціальне забезпечення, користувачі соціальних послуг, люди з прожитим досвідом, професійна підготовка, залучення, Велика Британія.

Список використаних джерел

Fox, J. (2022). Perspectives of experts-by-experience: An exploration of lived experience involvement in social work education. *Social Work Education, 41*(4), 587–604. https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1861244

Howells, A., Walters, S., Duckett, N., Barker, S., Clarke-Emmerson, S., Darke, J., Johnson, C., Meggs, C., & Reeve, S. (2023). Is gold dust to my mind: Exploring lived experience in social work education. *The British Journal of Social Work, 53*(3), 1385–1407. https://doi.org/10.1093/bjsw/bcac218

International Association of Schools of Social Work, & International Federation of Social Workers. (2020). *Global standards for social work education and training*. https://www.ifsw.org/global-standards-for-social-work-education-and-training/

Lonbay, S. P., Brandon, T., & O'Driscoll, S. (2024). Making a difference for the future: The views of educators by experience about their involvement in social work education. *Social Work Education, 43*(8), 2357–2372. https://doi.org/10.1080/02615479.2023.2257722

Social Work England. (2021). *Education and training standards*. https://www.socialworkengland.org.uk/standards/education-and-training-standards/

Stanley, S., & Webber, M. (2022). Systematic review of service user and carer involvement in qualifying social work education: A decade in retrospect. *The British Journal of Social Work, 52*(8), 4871–4893. https://doi.org/10.1093/bjsw/bcac080

Tanner, D., Littlechild, R., Duffy, J., & Hayes, D. (2017). Making it real: Evaluating the impact of service user and carer involvement in social work education. *The British Journal of Social Work, 47*(2), 467–486. https://doi.org/10.1093/bjsw/bcv121

АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК ІНТЕГРАЦІЇ ДО ГЛОБАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: КОМПАРАТИВНИЙ ВИМІР В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Олексій ЛИСТОПАД, д.пед.н., проф.
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
м. Одеса, Україна
https://orcid.org/0000-0002-3121-324X

Наталя ЛИСТОПАД, к.пед.н.

Комунальний заклад «Одеський педагогічний фаховий коледж»
м. Одеса, Україна
https://orcid.org/0000-0003-3550-9985

Сучасний розвиток освіти відбувається в умовах глобалізаційних процесів, цифрової трансформації та посилення міжнародної взаємодії, що актуалізує проблему інтеграції національних освітніх систем до глобального освітнього простору. Водночас глобалізаційні процеси ускладнюються впливом непрогнозованих чинників, зокрема воєнних конфліктів, соціально-економічної нестабільності та кризових явищ, що потребує пошуку ефективних механізмів забезпечення якості освіти. Академічна мобільність постає як один із ключових інструментів інтернаціоналізації освіти та інтеграції до європейського і світового освітнього середовища (Локшина, 2022, с. 5–17).

Європейський вектор розвитку освіти визначає необхідність орієнтації на спільні цінності, стандарти та підходи, що реалізуються у межах формування європейського освітнього простору. Як зазначається у наукових дослідженнях, інтеграція до європейського вектору розвитку освіти передбачає активізацію академічної мобільності як важливого інструменту міжкультурної взаємодії та підвищення якості підготовки здобувачів освіти (Локшина, 2024, с. 6–19). Розвиток європейського дослідницького простору сприяє розширенню можливостей для наукової співпраці, обміну досвідом та інноваційного розвитку освітніх систем (Топузов та ін., 2023, с. 5–19).

Академічна мобільність у сучасному розумінні розглядається як багатовимірне явище, що включає фізичну, віртуальну та змішану форми освітньої взаємодії. Академічна мобільність сприяє формуванню у здобувачів освіти ключових компетентностей, зокрема особистісних, соціальних та освітніх, що визначені у європейській рамці LIFECOMP (Глушко, 2023, с. 35–45). Участь у програмах мобільності забезпечує розвиток критичного мислення, адаптивності, комунікативних умінь та здатності до освіти впродовж життя.

Особливої значущості академічна мобільність набуває у процесі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, оскільки їх професійна діяльність передбачає роботу в умовах соціокультурного різноманіття та постійних змін. Участь у міжнародних освітніх програмах сприяє формуванню професійної ментальності майбутніх педагогів, яка охоплює систему ціннісних орієнтацій, педагогічних установок, професійних смислів та готовності до інноваційної діяльності (Листопад та ін., 2024, с. 323–335). Такий вплив зумовлюється передусім включенням здобувачів освіти у багатокультурне освітнє середовище, що стимулює переосмислення власного професійного досвіду та формування нових моделей педагогічної поведінки.

Участь у програмах академічної мобільності (наприклад, Erasmus+ або двосторонніх міжуніверситетських обмінах) дозволяє майбутнім вихователям ознайомитися з альтернативними підходами до організації дошкільної освіти. Так, у країнах Північної Європи (Фінляндія, Швеція) акцент робиться на дитиноцентрованому підході, розвитку автономії дитини, навчанні через гру та дослідницьку діяльність. Перебування у такому освітньому середовищі сприяє формуванню у здобувачів освіти ціннісного ставлення до дитини як активного суб'єкта освітнього процесу, що, у свою чергу, трансформує їхні педагогічні установки.

У країнах Західної Європи (Німеччина, Нідерланди) значна увага приділяється інклюзивній освіті та соціалізації дітей з різними освітніми потребами. Ознайомлення з відповідними практиками у процесі академічної мобільності сприяє розвитку у майбутніх вихователів толерантності, емпатії, готовності до роботи в інклюзивному середовищі, що є важливими складовими професійної ментальності сучасного педагога. Крім того, участь у міжнародних освітніх проєктах та стажуваннях забезпечує формування готовності до інноваційної діяльності. Наприклад, залучення здобувачів освіти до реалізації спільних міжнародних проєктів (онлайн-курсів, віртуальних обмінів, міжкультурних командних завдань) сприяє розвитку навичок використання цифрових технологій, проєктного мислення, здатності до міждисциплінарної інтеграції знань, що відповідає сучасним вимогам до професійної підготовки педагогів, які повинні бути готовими до впровадження інновацій у власну практику.

Важливим аспектом є також розвиток рефлексивної складової професійної ментальності. Перебуваючи в іншому освітньому середовищі, здобувачі освіти мають можливість порівнювати різні педагогічні системи, аналізувати їх сильні та слабкі сторони, що сприяє формуванню критичного мислення та здатності до професійного самовдосконалення. Такий компаративний досвід є особливо цінним у контексті модернізації української освіти та її інтеграції до європейського освітнього простору. Міжнародні освітні програми виступають ефективним засобом формування професійної ментальності майбутніх вихователів, забезпечуючи інтеграцію ціннісного, когнітивного та діяльнісного компонентів їх професійної підготовки, а також сприяючи розвитку готовності до інноваційної педагогічної діяльності в умовах глобалізованого освітнього середовища.

Важливим методологічним підґрунтям підготовки майбутніх педагогів є компетентнісний і діяльнісний підходи, які забезпечують орієнтацію освітнього процесу на формування практичних умінь і здатності до професійного саморозвитку. Академічна мобільність виступає ефективним засобом реалізації зазначених підходів, оскільки передбачає активну участь здобувачів освіти у нових освітніх середовищах, що

стимулює їхню пізнавальну активність та здатність до прогнозування професійної діяльності (Листопад, 2026, с. 271–275).

Згідно з дослідженнями, академічна мобільність є важливою складовою інтернаціоналізації освіти, що сприяє підвищенню якості освітнього процесу та конкурентоспроможності випускників (Мартинюк, & Губіна, 2024, с. 35–43). Водночас ефективність її реалізації залежить від наявності відповідних організаційно-педагогічних умов, зокрема нормативно-правового забезпечення, фінансової підтримки, розвитку міжнародного партнерства та рівня підготовки здобувачів освіти.

Компаративний аналіз європейського досвіду свідчить, що у країнах ЄС академічна мобільність є системно інтегрованою складовою освітньої політики. Академічна мобільність реалізується через різноманітні програми обміну, спільні освітні проєкти, подвійні дипломи та інші форми міжнародної співпраці. Важливою характеристикою означених процесів є їх інституційна підтримка та узгодженість із загальноєвропейськими стратегічними цілями розвитку освіти (Локшина, 2022, с. 5–17).

В Україні академічна мобільність також набуває розвитку, однак її реалізація супроводжується низкою викликів. Серед них – обмеженість фінансових ресурсів, недостатній рівень володіння іноземними мовами, складність процедур визнання результатів навчання, а також вплив безпекових чинників. Особливо означене стосується здобувачів фахової передвищої освіти, зокрема майбутніх вихователів, для яких можливості участі у міжнародних програмах є обмеженими.

У зв’язку з цим актуалізується необхідність розвитку альтернативних форм академічної мобільності, зокрема віртуальної мобільності, яка передбачає використання цифрових освітніх платформ, онлайн-курсів та міжнародних освітніх проєктів. Такий підхід дозволяє забезпечити доступ до міжнародного освітнього досвіду навіть в умовах обмеженої фізичної мобільності та сприяє інтеграції до глобального освітнього середовища. Важливим напрямом є також розвиток внутрішньої академічної мобільності, що забезпечує обмін досвідом між закладами освіти в межах країни, що сприяє підвищенню якості підготовки педагогічних кадрів та формуванню їх готовності до участі у міжнародних освітніх процесах.

Результати здійсненого аналізу дають підстави стверджувати, що академічна мобільність виступає не лише важливим, а системоутворювальним чинником інтеграції національної освітньої системи до глобального освітнього середовища. Її вплив проявляється у комплексному розвитку професійних компетентностей майбутніх вихователів, зокрема комунікативних, міжкультурних, цифрових та рефлексивних, що відповідає сучасним європейським орієнтирам освіти (Глушко, 2023, с. 35–45). Водночас участь у програмах академічної мобільності сприяє формуванню професійної ментальності, яка охоплює ціннісно-смислові установки, готовність до інноваційної діяльності та

здатність до професійної адаптації в умовах динамічних змін (Листопад та ін., 2024, с. 323–335).

Встановлено, що академічна мобільність забезпечує підвищення якості педагогічної освіти через інтеграцію кращих міжнародних практик, оновлення змісту освітніх програм та впровадження інноваційних педагогічних технологій. Реалізація компетентнісного і діяльнісного підходів у підготовці майбутніх педагогів набуває більшої ефективності за умов залучення здобувачів освіти до міжнародного освітнього середовища, що стимулює їхню пізнавальну активність, автономність і здатність до прогнозування професійної діяльності (Листопад, 2026, с. 271–275).

Компаративний аналіз міжнародного досвіду засвідчує, що в країнах ЄС академічна мобільність є невід'ємною складовою освітньої політики та інструментом реалізації стратегій інтернаціоналізації освіти (Локшина, 2022, с. 5–17). Її ефективність забезпечується системністю, інституційною підтримкою, нормативно-правовим регулюванням та фінансовими механізмами. У цьому контексті особливого значення набуває також розвиток Європейського освітнього та дослідницького простору як платформи для інтеграції освітньої та наукової діяльності (Локшина, 2024, с. 6–19; Топузов та ін., 2023, с. 5–19).

Водночас результати аналізу свідчать, що для української освітньої системи актуальним є не лише запозичення, а й адаптація ефективних практик академічної мобільності з урахуванням національних особливостей, зокрема умов воєнного стану, обмеженості ресурсів та необхідності розвитку віртуальних форм міжнародної взаємодії. Академічна мобільність набуває значення інструменту забезпечення стійкості освітньої системи та її здатності до функціонування в умовах невизначеності.

Отже, є всі підстави зробити такий висновок, що академічна мобільність слід розглядати як стратегічний ресурс модернізації педагогічної освіти, що забезпечує її відповідність європейським стандартам, сприяє формуванню конкурентоспроможного фахівця та створює передумови для ефективної інтеграції України до глобального освітнього простору.

Ключові слова: академічна мобільність, глобальне освітнє середовище, інтернаціоналізація освіти, педагогічна компаративістика, професійна ментальність.

Список використаних джерел

Глушко, О. (2023). Європейська рамка особистісної, соціальної та навчальної ключової компетентності (LIFECOMP): концептуальний вимір. *Український педагогічний журнал*, (4), 35–45. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-35-45

Листопад, О. (2026). Компетентнісний і діяльнісний методологічні підходи в підготовці майбутніх педагогів до прогнозування в освітній діяльності. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, 222*, 271–275. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2026-1-222-271-275

Листопад, О. А., Мардарова, І. К., & Листопад, Н. Л. (2024). Становлення професійної ментальності здобувачів освіти в освітньому процесі закладів вищої і фахової передвищої педагогічної освіти. *Перспективи та інновації науки (Серія «Психологія», Серія «Педагогіка», Серія «Медицина»), 10*(44), 323–335. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-10(44)-323-335

Локшина, О. (2022). Стратегія європейського співробітництва у галузі освіти і навчання у 2021 – 2030 рр. як євроінтеграційний орієнтир для української освіти. *Український педагогічний журнал*, (4), 5–17. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-5-17

Локшина, О. (2024). Європейський освітній простір як інтеграційна перспектива української освіти. *Український педагогічний журнал*, (2), 6–19. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-2-6-19

Мартинюк, А., & Губіна, А. (2024). Академічна мобільність студентів як вагома складова інтернаціоналізації освіти. *Академічні студії. Серія «Педагогіка», 2*, 35–43. https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2024.2.6

Топузов, О., Локшина, О., Джурило, А., & Шпарик, О. (2023). Європейський дослідницький простір як орієнтир розвитку освіти і науки в Україні. *Український педагогічний журнал*, (4), 5–19. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-5-19

ГЕЙМІФІКАЦІЯ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИЧНОГО АНАЛІЗУ: ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ «МАТЕМАТИЧНІ АСОЦІАЦІЇ»

Ганна ЛІННИК, к.техн.н., доц.
Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»
м. Харків, Україна
https://orcid.org/0000-0003-4227-3210

Ірина МОРАЧКОВСЬКА, к.техн.н., доц.
Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»
м. Харків, Україна
https://orcid.org/0000-0002-4164-478

Сучасне викладання математичних дисциплін у закладах вищої освіти характеризується високим рівнем абстрактності навчального матеріалу та значним когнітивним навантаженням. Це часто призводить до зниження мотивації студентів і формального засвоєння знань. У таких умовах актуальним є пошук дидактичних підходів, які сприяли б активізації навчальної діяльності та глибшому розумінню змісту курсу.

Одним із таких підходів є гейміфікація, що передбачає використання ігрових елементів у неігровому освітньому середовищі з метою досягнення конкретних навчальних результатів. У даному дослідженні розглянуто досвід упровадження елементів гейміфікації у процес викладання дисципліни «Математичний аналіз» у закладі вищої освіти. Представлено авторську дидактичну гру «Математичні асоціації», спрямовану на повторення, систематизацію та глибше осмислення базових понять курсу. Результати дослідження детально висвітлені у роботі авторів (Лінник & Морачковська, 2026). Приклад карток з гри наведено на рис. 1. Тут потрібно до кожної картинки з цифрою підібрати відповідну букву. Для гри використовувалось 9 пар карток.

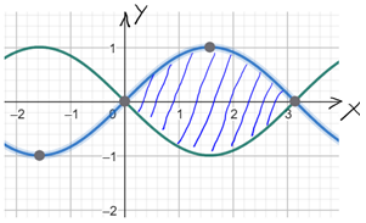
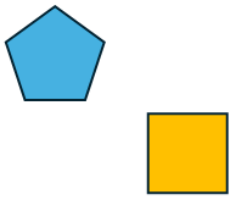
D. 	**E.** $\lim\limits_{k\to\infty}\dfrac{k^2-5k^3}{7-k^3}.$	**F.** 
1. $\forall\varepsilon>0\ \exists N_\varepsilon\ \forall n>N_\varepsilon$ $\lvert x_n-5\rvert<\varepsilon.$	**2.** $\lim\limits_{a\to\infty}\dfrac{10a^2+a-3}{2a^2-3a+9};$ $\lim\limits_{b\to 3}\dfrac{2(b-3)}{\sqrt{b-2}-1}.$	**3.** $2\int\limits_0^{\pi}\sin x\,dx.$

Рис. 1

Особливістю запропонованої методики є орієнтація на візуалізацію абстрактних концепцій. Використання асоціативних ланцюжків дозволяє студентам перекинути місток між формальним математичним записом та його геометричною або фізичною інтерпретацією. Це мінімізує психологічний бар'єр перед складними темами, оскільки ігровий контекст створює безпечне середовище для висунення гіпотез та помилок, перетворюючи рутинне обчислення на процес інтелектуального пошуку.

Гра застосовувалася під час практичних занять і була орієнтована на повторення ключових тем курсу, зокрема: границі, похідні та інтеграли. Ігрові завдання будувалися не за принципом «питання – відповідь», а вимагали від студентів встановлення змістових і логічних зв'язків між математичними поняттями, що сприяло розвитку асоціативного та аналітичного мислення.

Експериментальне дослідження проводилося серед студентів першого курсу ІТ спеціальностей та включало діагностичний, основний і

контрольний етапи. Для збору даних використовувалися педагогічне спостереження, анкетування та аналіз результатів виконання завдань із використанням цифрових інструментів Microsoft Forms (Office 365).

Результати дослідження засвідчили підвищення рівня навчальної мотивації та пізнавальної активності студентів. Порівняння результатів «до» і «після» впровадження гри показало зростання правильності відповідей у середньому на 23%, збільшення інтересу до дисципліни та активізацію комунікації в академічних групах. Водночас було виявлено теми, що викликають найбільші труднощі у студентів, зокрема розуміння означення похідної та порівняння нескінченно малих, що є важливим діагностичним результатом.

Важливим аспектом є також адаптивність ігрового підходу до потреб ІТ-фахівців. Гейміфікація математичного аналізу закладає підґрунтя для кращого розуміння алгоритмізації та оптимізаційних задач, оскільки навички логічного зіставлення, відпрацьовані у грі, напряму корелюють із професійними компетентностями у сфері програмування та моделювання.

Отже, використання гейміфікаційних елементів у викладанні математичного аналізу сприяє не лише підвищенню мотивації студентів, а й глибшому осмисленню навчального матеріалу. Запропонована дидактична гра може бути ефективно використана як інструмент повторення, узагальнення та діагностики рівня сформованості математичних компетентностей.

Ключові слова: гейміфікація, математичний аналіз, вища освіта, навчальна мотивація, дидактична гра.

Список використаних джерел

Лінник, Г., & Морачковська, І. (2026). Використання елементів гейміфікації при викладанні математичного аналізу у ЗВО. *Фізико-математична освіта*, *41*(2), 56–63. https://doi.org/10.31110/fmo2026.v41i2-05

ОСВІТНІ ВТРАТИ У МІЖНАРОДНОМУ ДИСКУРСІ: ПЕРЕЛІК КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ОРІЄНТИРІВ

Олена ЛОКШИНА, д.пед.н., проф.,
дійсний член (академік) НАПН України
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0001-5097-9171

Метою дослідження є компаративний аналіз концептуального бачення проблеми навчальних/освітніх втрат у міжнародному вимірі. Використання методів аналізу,

порівняння та синтезу уможливило констатувати, що проблема навчальних втрат перетворилася на одну з ключових у міжнародному освітньому дискурсі після пандемії COVID-19. Водночас, зроблено висновок про відмінності у трактуванні цього феномену міжнародними організаціями та національними освітніми системами, як і його еволюції у контексті непрогнозованих впливів.

OECP використовує поняття *learning recovery*, *catching up* та *resilient education systems*, що демонструє фокус не лише на компенсації прогалин у навчанні, а й на підвищенні стійкості освітніх систем до кризових ситуацій (Minea-Pic, 2023). OECP наголошує на важливості *evidence-based policy*, діагностичного оцінювання, адаптивної педагогіки та індивідуалізації навчання та особливу увагу приділяє необхідності створення гнучких освітніх траєкторій для учнів, які зазнали тривалого переривання навчання, зокрема в Україні (OECD, 2023).

ЮНЕСКО пропонує гуманістичний та інклюзивний підхід до проблеми освітніх втрат, роблячи акцент на питаннях освітньої рівності, психоемоційного благополуччя учнів, соціально-емоційного навчання та права на безпечне освітнє середовище (UNESCO, 2023). ЮНЕСКО розглядає освітні втрати з позиції поглиблення соціальної нерівності та виключення вразливих груп із доступу до якісної освіти. У цьому контексті важливого значення набувають підтримка вчителів, розвиток цифрових компетентностей та створення інклюзивних моделей *recovery education*.

У США значного поширення набули концепції *learning acceleration* та *high-impact tutoring*, що передбачають інтенсивну адресну підтримку учнів через індивідуальні або групові заняття. У сучасному американському дискурсі дедалі частіше критикується саме поняття *learning loss* як надто дефіцитарне та таке, що фокусує увагу на невдачах учнів. Натомість акцент переноситься на прискорене навчання та інтеграцію пропущеного матеріалу в подальший освітній процес.

Після початку повномасштабної фази російсько-української війни, яка спричинила масову міграцію здобувачів освіти та освітян, руйнування освітньої інфраструктури й тривале порушення навчального процесу, навчальні втрати почали розглядатися не лише як зниження академічних результатів, а як комплексне порушення освітньої траєкторії учнів, що охоплює когнітивний, психоемоційний та соціальний виміри. Поступово визначальною тенденцією стає осмислення освітніх втрат крізь призму *recovery education*, *resilience-building* і трансформації освітньої системи в умовах війни (Локшина та ін., 2023; Топузов та ін., 2023).

Отже, міжнародний дискурс трансформується від вузького розуміння *learning loss* як дефіциту знань до ширшої концепції *learning recovery*, яка охоплює академічний, соціальний та психоемоційний виміри освіти. В умовах російсько-української війни навчальні втрати в Україні набувають багатовимірного характеру, збагачуючись травматичним і безпековим

аспектами та об'єднуючи рівень учня з рівнями школи і системи освіти, що формує реалію – освітні втрати.

Перспективним напрямом розвитку української освітньої політики та педагогічної науки є відхід від дефіцитарності та адаптація міжнародних практик *recovery education* і *resilience-building* з урахуванням національного контексту та викликів воєнного часу.

Ключові слова: навчальні втрати, освітні втрати, стійкість, трансформація, система освіти, російсько-українська війна, концепт.

Список використаних джерел

Локшина, О., Джурило, А., Максименко, О., & Шпарик, О. (2023). До питання про навчальні втрати: термінологічний концепт у сучасному науково-педагогічному дискурсі. *Український Педагогічний журнал*, (2), 6–18. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-2-6-18

Топузов, О., Головко, М., & Локшина, О. (2023). Освітні втрати в період воєнного стану: проблеми діагностики та компенсації. *Український Педагогічний журнал*, (1), 5–13. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-5-13

Minea-Pic, A. (2023). Catching up on lost learning opportunities: Research and policy evidence on key learning recovery strategies. *OECD Education Working Papers*, No. 292, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/a69c5909-en

OECD (2023). Recovering lost learning opportunities in Ukraine: Key education policy strategies. *OECD Policy Responses on the Impacts of the War in Ukraine*, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/c10085eb-en

UNESCO. (2023). *Recovering lost learning: What can be done quickly and at scale?* https://www.unesco.org/en/articles/recovering-lost-learning-what-can-be-done-quickly-and-scale?utm_source=chatgpt.com

ОСВІТА В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ: БАГАТОКРАЇННИЙ ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Сергій ЛОНДАР, д. екон. н., проф.
ДНУ «Інститут освітньої аналітики»
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0003-1838-288X

Лідія ЛОНДАР, к. екон. н., доц.
ДУ «Український інститут розвитку освіти»
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0002-0873-5664

Іван ГАЙДУК, к.екон. н.
ДНУ «Інститут освітньої аналітики»
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0003-3144-1469

Успішність суспільства як складної екосистеми визначають багато факторів, серед яких виділяють декілька ключових груп, зокрема структурні фактори (базові демографічні та географічні можливості (Barro & Lee, 2013)), інституційні фактори (наявність інклюзивних інститутів та «правил гри» (Acemoglu & Robinson, 2012)), соціокультурні фактори (соціальний капітал та цінності, а також фактори освіти та інновацій (забезпечення розвитку людського потенціалу та знань (Carayannis et al., 2018; Schleicher, 2018)). Сфера освіти забезпечує фундаментальний місток між поточним станом та майбутніми траєкторіями розвитку суспільства. Формуючи ядро економіки знань, освіта є критичним компонентом забезпечення суспільної успішності та сталості (Orlandi et al., 2019).

На сьогодні залишається відкритим питання про сукупність оптимальних комбінацій освітніх факторів (зокрема, якості освіти, педагогічного складу, рівня фінансування) тощо, які можуть бути необхідними та достатніми для високого рівня суспільної результативності в країнах з різним рівнем доходу. Метою дослідження є виявлення та аналіз за допомогою Fuzzy-set QCA (fsQCA) методу конфігурацій освітніх факторів, що можуть приводити до високих показників суспільної результативності, виявлення взаємодії освітніх параметрів залежно від країнного контексту, обґрунтування нових доказів для сфери освітньої політики та соціального розвитку.

Метод fsQCA дає змогу використовувати «розмиті множини», коли об'єкт може мати й проміжний ступінь належності до множини (наприклад, 0,7 – «скоріше належить») і об'єднує переваги кількісного та якісного аналізу, забезпечує можливість моделювати більш складні нюанси, які втрачаються при в звичайному QCA (Kumar et el., 2022). Версія fsQCA4.1, яка створена на основі дослідження (Ragin et el., 2022), має низку вдосконалень, зокрема, інтеграцію аналітичної індукції для розширення можливостей методу поза межами простої мінімізації таблиць істинності, покращення протоколів обробки кейсів за умови відсутності деяких складових інформації, усунення проблем з відображенням великих масивів даних, підвищення стабільності алгоритму розрахунку показників PRI (Product Relation Index) тощо.

Як результуючі змінні, які можуть характеризувати успішність суспільства, використано показники Індекс людського розвитку (HDI, Y_1) та Індекс людського розвитку з урахуванням нерівності (HDIE, (Y_2), які представлялись у відносних одиницях.

Використовуючи принцип мінімальної достатності, було сформовано факторні змінні, які характеризують вплив сфери освіти і науки. Зокрема, показник «Рівень фінансування середньої освіти» (FundingSE, X_1), відображає кошти, витрачені кумулятивно на освіту одного учня в проміжку 6–15 років, в дол. США за паритетом купівельної спроможності (PPP); «Якість середньої освіти» (QualSE, X_2) – відображає середню

кількість балів для країни-учасниці PISA-2022 з трьох предметів (математика, читання, природничі науки); «Престиж вчительської професії» (TeachPrest, X_3), сформований як відношення середньої зарплати вчителя до середньої зарплати по країні.

Показник «Якість вищої освіти» (QualHE, X_4), розраховано за даними міжнародного рейтингу QS-2022, за формулою (1):

$$QualHE = I_{quality}/\sqrt{Population} \quad (1),$$

де

$$I_{quality} = \frac{10 \cdot N_{200} + 4 \cdot N_{201-500} + 1 \cdot N_{501+}}{N_{total}}, \quad (2),$$

N_{200} – кількість університетів країни в рейтингу QS до 200 місця;
$N_{201\text{-}500}$ – кількість університетів в проміжку 201–500 місця;
N_{500+} – кількість університетів в проміжку вище 500 місця;
N_{total} – загальна кількість кількість університетів в країні;
$Population$ – загальна кількість населення країни, млн осіб.

Показник «Наука та розробки» (RD, X_5), представляє обсяг коштів, які витрачаються країною на проведення наукових досліджень та наукових розробок (R&D) у відсотках ВВП;

Показник «Розвинутість інфраструктури» (Infrastr, X_6), представляє обсяг ВВП на особу в країні за PPP, грунтуючись на даних економічних досліджень: вищий ВВП зазвичай пов'язаний із вищим рівнем розвинутості суспільної інфраструктури.

Після проведення низки необхідних операцій в рамках методу fsQCA було здійснено пошук порогів приналежності для всіх ендогенних та екзогенних змінних (табл. 1).

Таблиця 1

Критичні значення для змінних стосовно присвоєння 0,0; 0,5 та 1,0

	FundingSE	QualSE	TeachPrest	QualHE	RD	Infrastr	HDI	HDIE
Value '1', higher than	107694,3	474,6	1,010	14,262	2,063	59086,715	0,881	0,791
Crossing point '0.5'	84508,3	447,4	0,925	10,697	1,584	47477,763	0,843	0,741
Value '0', lower than	61322,3	420,1	0,840	7,131	1,105	35868,810	0,805	0,690

Джерело: розраховано авторами

Засобами методу fsQCA здійснювався пошук необхідних і достатніх умов впливу освітніх факторів на досягнення високого рівня суспільного розвитку (Y_1, Y_2).

1. Аналіз необхідних умов. Згідно з методологічними вимогами, умова є необхідною, якщо поріг узгодженості (consistency) перевищує 0,90.

Як свідчать дані табл. 2, жоден окремий освітній фактор не може вважатися суворо необхідним для досягнення високого HDI (Y_1) або IHDI (Y_2).

Таблиця 2

Результати fsQCA аналізу необхідних умов для Y_1 та Y_2

	Необхідна умова для Y_1				Необхідна умова для Y_1			
Умови	**Presence (Y_1) Cons.**	**Presence (Y_1) Cov.**	**Absence ($\sim Y_1$) Cons.**	**Absence ($\sim Y_1$) Cov.**	**Presence (Y_2) Cons.**	**Presence (Y_2) Cov.**	**Absence ($\sim Y_2$) Cons.**	**Absence ($\sim Y_2$) Cov.**
X_1	0,696	0,919	0,102	0,087	0,678	0,894	0,124	0,106
$\sim X_1$	0,308	0,347	0,905	0,659	0,322	0,362	0,876	0,638
X_2	0,798	0,931	0,131	0,099	0,791	0,923	0,142	0,107
$\sim X_2$	0,228	0,289	0,909	0,744	0,235	0,298	0,898	0,735
X_3	0,388	0,481	0,676	0,542	0,376	0,466	0,698	0,560
$\sim X_3$	0,631	0,751	0,353	0,272	0,645	0,768	0,335	0,258
X_4	0,44	0,944	0,058	0,081	0,447	0,96	0,051	0,071
$\sim X_4$	0,572	0,484	0,96	0,526	0,567	0,48	0,971	0,532
X_5	0,485	0,954	0,044	0,056	0,485	0,954	0,04	0,051
$\sim X_5$	0,52	0,457	0,964	0,548	0,518	0,455	0,964	0,548
X_6	0,736	0,981	0,069	0,06	0,713	0,95	0,084	0,072
$\sim X_6$	0,294	0,328	0,978	0,706	0,304	0,339	0,942	0,68

Джерело: розраховано авторами

Водночас значущі результати демонструє аналіз відсутності умов. З табл. 2 випливає, що відсутність таких факторів, як «якість середньої освіти» X_2 (0,909), «якість вищої освіти» X_4 (0,960), «наука та розробки» X_5 (0,964), «розвинутість інфраструктури» X_6 (0,978) є необхідними умовами того, щоб високі значення «індексу людського розвитку» Y_1 ніколи не були досягнуті. Покриття Coverage (0,526-0,744) в усіх випадках складає більше половини, тобто ця закономірність має місце для більшості країн, що розглядаються.

2. Аналіз достатніх умов. Табл. 3 представляє результати fsQCA-аналізу достатніх умов та набір сценарних шляхів для досягнення Y_1 або Y_2 із значенням Consistency вище 0,9.

Таблиця 3

Умова достатності для аналізу fsQCA

A. Intermediate Solution for model $Y_1 = f(X_1, X_2, X_3, X_4, X_5, X_6)$			
Paths	**Raw Coverage**	**Unique Coverage**	**Consistency**
1. $X_1*X_2*X_6$	0,602	0,440	1,000
2. $X_1*\sim X_4*\sim X_5*X_6$	0,162	0,052	1,000
3. $X_2*\sim X_3*\sim X_5*X_6$	0,169	0,033	1,000
4. $\sim X_1*X_2*X_3*\sim X_4*\sim X_5*\sim X_6$	0,052	0,028	0,957
Solution Coverage	**0,720**		
Solution Consistency	**0,997**		
B. Intermediate Solution for model $Y_2 = f(X_1, X_2, X_3, X_4, X_5, X_6)$			
Paths	**Raw Coverage**	**Unique Coverage**	**Consistency**
1. $X_1*X_2*X_6$	0,600	0,342	0,997

2. X_2*~X_3*~X_4*~X_5	0,185	0,078	0,877
3. X_2*~X_3*~X_5*X_6	0,173	0,011	0,992
4. X_1*X_3*~X_4*~X_5*X_6	0,073	0,023	0,945
5. X_1*~X_3*X_4*~X_5*X_6	0,081	0,010	0,991
6. X_1*~X_3*~X_4*X_5*X_6	0,127	0,011	1,000
Solution Coverage	**0,759**		
Solution Consistency	**0,962**		

Джерело: розраховано авторами

Як видно, модель загального розвитку охоплює 4 успішні шляхи. Основний шлях (Path 1) досягнення результату Y_1 лежить через комбінацію одночасної наявності факторів X_1, X_2 та X_6. Ця комбінація факторів має ідеальну узгодженість (1,000) і пояснює 60,2 % випадків результату (Raw Coverage = 0,602). Інші комбінації не досягають такого суттєвого результату: показник Raw Coverage змінюється від 0,052 до 0,169. Важливим є показник X_6 («розвинутість інфраструктури»), який присутній у перших трьох конфігураціях. Це вказує на його критичну важливість при необхідності досягнення високого індексу людського розвитку.

Важливо відзначити, що достатній індекс людського розвитку Y_1 також може бути досягнутий за відсутності X_1, X_4, X_5 та X_6 (Path 4). Зазвичай така ситуація є типовою для країн, що розвиваються. У цьому разі результат отримується за наявності X_2 (якісна середня освіта) та X_3 (престижність праці вчителів). Цей альтернативний шлях придатний для близько 5% країн із нашої вибірки.

Загалом якість моделювання (Solution Consistency) характеризується показником 0,997, який свідчить про високу придатність моделі. Показник Solution Coverage (0,720) показує, що вибраних 6 змінних пояснюють 72% варіативності успішного результату Y_1.

Модель інклюзивного розвитку пропонує 6 варіантів досягнення результату Y_1 (табл. 3, частина В). Як бачимо, найбільш вірогідний, головний шлях (Path 1) вимагає одночасної наявності тих же факторів X_1, X_2 та X_6. Ця комбінація факторів пояснює 60,0 % випадків результату (Raw Coverage = 0,600) і має високу узгодженість (0,997). Інші комбінації не дають такого суттєвого результату: показник Raw Coverage варіюється від 0,073 до 0,185. Показник Solution Coverage (0,759) свідчить, що наша модель пояснює близько 76 % випадків, що є достатньо високим показником для емпіричних даних. Solution Consistency (0,962) і значно перевищує стандартний поріг (0,80), тобто виявлені закономірності є стійкими. У більшості виявлених успішних шляхів присутні фактори X_1 та X_6, що робить їх потенційно близькими до необхідних умов досягнення Y_1.

Таким чином, результати модельного аналізу показують, що для високого суспільного розвитку більшості країн ОЕСР та їх партнерів особливо важливими є забезпечення належного рівня фінансування та якості сфери середньої освіти, розвиваючи при цьому суспільну інфраструктуру для можливості працевлаштування, самореалізації

громадян. Такий сценарій також важливий і для забезпечення рівності громадян. Країни, що розвиваються, які не здатні забезпечити такі умови, мають можливість реалізувати «гуманітарний» сценарій за рахунок забезпечення престижності праці вчителів та утримання належної якості середньої освіти.

Ключові слова: соціальні показники, необхідні та достатні умови для країн з високим та низьким ІРЛ, конфігурації освітніх факторів, еквіфінальність, інноваційна політика.

Список використаних джерел

Acemoglu, D., & Robinson, J. A. (2012). *Why nations fail: The origins of power, prosperity, and poverty*. Crown Business.

Barro, R. J., & Lee, J.-W. (2013). A new data set of educational attainment in the world, 1950–2010. *Journal of Development Economics, 104*, 184–198. https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.10.001

Carayannis, E. G., Grigoroudis, E., Campbell, D. F. J., Meissner, D., & Stamati, D. (2018). The ecosystem as structure: An actionable conceptualization. *Journal of Innovation & Knowledge, 3*(3), 118–123. https://doi.org/10.1016/j.jik.2017.12.001

Kumar, S., Sahoo, S., Lim, W. M., Kraus, S., & Bamel, U. (2022). Fuzzy-set qualitative comparative analysis (fsQCA) in business and management research: A contemporary overview. *Technological Forecasting and Social Change, 178*, 121599. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2022.121599

Orlandi, L., Ricciardi, F., Rossignoli, C., & De Marco, M. (2019). Scholarly work in the Internet age: Co-evolving technologies, institutions and workflows. *Journal of Innovation & Knowledge, 4*(1), 55–61. https://doi.org/10.1016/j.jik.2017.11.001

Ragin, C. C., & Davey, S. (2023). *fsQCA 4.1* [Computer software]. University of California, Irvine. https://sites.socsci.uci.edu/~cragin/fsQCA/citing.shtml

Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264300002-en

СУПЕРВІЗІЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ: МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ В УКРАЇНІ

Руслана ЛУЦИК-АНДРУШКО
Інститут лінгвістики та психології
Київського міжнародного університету
м. Київ, Україна

Повномасштабна війна в Україні спричинила безпрецедентне зростання потреби у психологічній допомозі військовослужбовцям, ветеранам та членам їхніх сімей. За оцінками Всесвітньої організації охорони здоров'я, близько 9,6 млн осіб в Україні потребують психологічної або психіатричної допомоги, а 68%

населення повідомляють про погіршення психічного здоров'я порівняно з довоєнним періодом (World Health Organization, 2025). Одночасно з розширенням системи психічного здоров'я зростає професійне навантаження на психологів, які працюють із наслідками бойової травми, посттравматичним стресовим розладом, моральною травмою та кризовими станами. За таких умов особливого значення набуває якість професійної підготовки фахівців та наявність механізмів їх професійної підтримки.

Одним із таких механізмів у міжнародній практиці виступає супервізія. Відповідно до рекомендацій Американської психологічної асоціації, супервізія є обов'язковим компонентом професійної підготовки психологів та спрямована на розвиток клінічних компетентностей, професійної рефлексії, етичної відповідальності та забезпечення якості психологічної допомоги. У системі охорони психічного здоров'я ветеранів США підготовка фахівців до роботи з посттравматичним стресовим розладом здійснюється відповідно до стандартизованих клінічних протоколів VA/DoD та передбачає супервізійний супровід професійної практики. Подібний підхід застосовується і в країнах ЄС, де супервізована практика є необхідною умовою професійної сертифікації психологів у межах системи EuroPsy.

Порівняльний аналіз міжнародного досвіду свідчить, що супервізія виконує три взаємопов'язані функції: освітню, підтримувальну та контрольну. Освітня функція забезпечує розвиток професійних компетентностей і клінічних навичок; підтримувальна спрямована на профілактику професійного вигорання, вторинного травматичного стресу та емоційного виснаження; контрольна гарантує дотримання професійних і етичних стандартів надання психологічної допомоги. Саме поєднання цих функцій дозволяє розглядати супервізію як важливий елемент підготовки психологів до роботи в умовах високого психоемоційного навантаження.

Актуальність такого підходу підтверджують результати міжнародних досліджень. Метааналіз 41 дослідження встановив тісний взаємозв'язок між професійним вигоранням і вторинним травматичним стресом у представників допомагаючих професій (Cieślak et al., 2014). Лонгітюдні дослідження також засвідчили, що емоційне виснаження є предиктором розвитку вторинного травматичного стресу. У зв'язку з цим у міжнародних системах підготовки психологів супервізія розглядається не лише як форма професійного контролю, а як інструмент підтримання професійної стійкості фахівця.

На відміну від США та більшості країн ЄС, в Україні супервізія ще не набула статусу обов'язкового та стандартизованого компонента професійної підготовки психологів. Попри розвиток системи психічного здоров'я, впровадження клінічних протоколів лікування ПТСР та розширення програм підготовки фахівців, єдині вимоги щодо супервізованої практики, підготовки супервізорів і супервізійних

компетентностей поки що залишаються недостатньо врегульованими. Водночас сучасні нормативні зміни у сфері психічного здоров'я та професійної сертифікації фахівців створюють передумови для поступового впровадження супервізійних стандартів у систему професійної освіти.

Перспективним напрямом модернізації підготовки психологів в Україні є адаптація міжнародного досвіду супервізії до національного контексту. Доцільним видається включення супервізійних компетентностей до освітніх програм підготовки магістрів психології, запровадження обов'язкової супервізованої практики під час професійного навчання, розвиток системи підготовки супервізорів та створення механізмів безперервного професійного супроводу психологів, які працюють із військовослужбовцями та ветеранами.

Отже, міжнародний досвід демонструє, що супервізія є важливим компонентом професійної підготовки психологів, забезпечує підтримання якості психологічної допомоги та сприяє професійній стійкості фахівців. Інтеграція супервізійних практик у систему підготовки психологів в Україні може стати одним із важливих напрямів розвитку кадрового потенціалу сфери психічного здоров'я в умовах війни та післявоєнного відновлення.

Ключові слова: супервізія, професійна підготовка психологів, професійна стійкість, військовослужбовці, психічне здоров'я, міжнародний досвід.

Список використаних джерел

Кокун, О. М. (2025). *Життєстійкість і резильєнтність людини в сучасному світі: теорія, дослідження, практика*. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744751/

American Psychological Association. (2015). Guidelines for clinical supervision in health service psychology. *American Psychologist, 70*(1), 33–46. https://doi.org/10.1037/a0038112

British Psychological Society. (2024). *Supervision guidance for psychologists*. https://www.bps.org.uk/guideline/supervision-guidance-psychologists

Cieślak, R., Shoji, K., Douglas, A., Melville, E., Luszczynska, A., & Benight, C. C. (2014). A meta-analysis of the relationship between job burnout and secondary traumatic stress among workers with indirect exposure to trauma. *Psychological Services, 11*(1), 75–86. https://doi.org/10.1037/a0033798

Department of Veterans Affairs, & Department of Defense. (2023). *VA/DoD clinical practice guideline for the management of posttraumatic stress disorder and acute stress disorder*. https://www.healthquality.va.gov/guidelines/mh/ptsd/

European Federation of Psychologists' Associations. (2023). *EuroPsy regulations*. https://www.efpa.eu/europsy

World Health Organization. (2025). *Health needs assessment of the adult population in Ukraine*. https://www.who.int/europe/publications/i/item/WHO-EURO-2025-6904-46670-77785

ОЦІНЮВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД Й УКРАЇНСЬКИЙ КОНТЕКСТ

Олександр МАЛИХІН, д.пед.н., проф.,
член-кореспондент НАПН України
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0001-6042-6298

Інна ЛІПЧЕВСЬКА, PhD, ст. досл.
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0002-6901-5863

Розвиток критичного мислення є одним із пріоритетів сучасної освіти. У Державному стандарті профільної середньої освіти (2024 р.) уміння критично і системно мислити визначено як одне з наскрізних умінь, обов'язкових для формування й розвитку в здобувачів освіти. У зв'язку з цим актуалізується потреба в надійних інструментах оцінювання, які б давали змогу об'єктивно визначати рівень його сформованості.

Міжнародна освітня практика накопичила значний досвід створення й використання валідованих методик, спрямованих на оцінювання різних аспектів критичного мислення – від когнітивних умінь і диспозицій до якості аргументації, а також визначення характеристик освітнього середовища, що стимулює мисленнєву діяльність. Аналіз цих інструментів дає змогу окреслити концептуальні та методичні орієнтири для розроблення вітчизняної системи оцінювання критичного мислення в профільній середній освіті України.

Серед проаналізованих інструментів найбільш перспективним для широкого скринінгового оцінювання сформованості критичного мислення здобувачів профільної середньої освіти є Cornell Critical Thinking Test Level X. Його розроблено для учнів 5–12 класів, а зміст завдань охоплює індукцію, дедукцію, оцінювання достовірності джерел та виявлення прихованих припущень.

Для поглибленого діагностичного оцінювання сформованості критичного мислення здобувачів профільної середньої освіти доцільним є використання California Critical Thinking Skills Test (CCTST) у поєднанні з California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI). CCTST забезпечує деталізовану характеристику когнітивних умінь критичного мислення, тоді як CCTDI дає змогу оцінити диспозиційну готовність здобувача освіти до пошуку обґрунтованих рішень, відкритості до альтернативних поглядів і системного аналізу інформації. Комплексне використання цих

інструментів дає змогу отримати більш цілісне уявлення про рівень сформованості критичного мислення особистості.

Для формувального оцінювання значний потенціал мають Holistic Critical Thinking Scoring Rubric (HCTSR) та Teaching for Thinking Student Course Evaluation Form. HCTSR застосовується для оцінювання якості міркувань, представлених у письмових роботах, дослідницьких проєктах, презентаціях і дебатах. Teaching for Thinking Student Course Evaluation Form дає змогу отримати зворотний зв'язок від здобувачів профільної середньої освіти щодо того, наскільки зміст і методика навчання сприяють розвитку їхнього критичного мислення. Використання цих інструментів посилює формувальний потенціал оцінювання та надає додаткові дані для вдосконалення освітнього процесу.

Водночас, жоден із розглянутих інструментів не має підтвердженої офіційної україномовної версії. Тому їх упровадження у вітчизняну освітню практику потребує поетапної адаптації, яка охоплює переклад, експертну оцінку змістової відповідності, локальне пілотування, перевірку психометричних характеристик і, за потреби, підготовку педагогів та експертів-оцінювачів.

Міжнародний досвід свідчить, що найбільш методологічно обґрунтованим підходом до оцінювання критичного мислення є використання багатометодної системи, яка поєднує стандартизовані тести, інструменти експертного оцінювання результатів діяльності здобувачів освіти та засоби отримання зворотного зв'язку щодо того, наскільки освітнє середовище сприяє розвитку критичного мислення. Адаптація розглянутих методик до українського контексту створює реальні передумови для розроблення вітчизняної системи оцінювання критичного мислення здобувачів профільної середньої освіти, яка дасть змогу охарактеризувати різні його аспекти: виконання когнітивних завдань, диспозиційну готовність до застосування критичного мислення, якість міркувань у письмових і усних роботах здобувачів освіти, а також особливості освітнього середовища, що сприяє розвитку критичного мислення здобувачів освіти.

Ключові слова: критичне мислення, оцінювання критичного мислення, профільна середня освіта, міжнародні інструменти оцінювання.

Список використаних джерел

Малихін, О. В., Арістова, Н. О., Ліпчевська, І. Л., Павловська, О. О., & Борзенкова, Т. О. (2025). Організаційно-методичні умови допрофільного та профільного навчання в закладі загальної середньої освіти на засадах концепції Нової української школи. *Проблеми сучасного підручника*, 34, 6–19. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2025-34-6-19

Малихін, О. В., Арістова, Н. О., Шелестова, Л. В., Кизенко, В. І., Барановська, О. В., Ліпчевська, І. Л., & Павельчук, М. О. (2025). *Упровадження дидактичних систем*

профільної середньої освіти: Методичні рекомендації. Педагогічна думка. https://doi.org/10.32405/978-966-644-801-2-2025-107

Facione, P. A., & Facione, N. C. (2011). *The Holistic Critical Thinking Scoring Rubric: A tool for developing and evaluating critical thinking. Insight Assessment.* https://insightassessment.com/var/ezflow_site/storage/pdf/Rub_HCTSR%2B-%2BEnglish.pdf

Facione, P. A., Facione, N. C., & Giancarlo, C. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic, 20*(1), 61–84. https://www.insightassessment.com/var/ezflow_site/storage/pdf/J_Infrml_Ppr%2B_2000%2B-%2BDisp%2B%26%2BSkls.pdf

Insight Assessment. (n. d.). *California Critical Thinking Disposition Inventory.* https://insightassessment.com/iaproduct/california-critical-thinking-disposition-inventory/

Pearson. (2020). *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal: Assessment efficacy report.* https://www.talentlens.com/content/dam/school/global/Global-Talentlens/uk/CriticalThinking/CTHub/Pearson_Efficacy_Watson-Glaser_2020.pdf

The Critical Thinking Company. (n.d.). *Cornell Critical Thinking Tests Levels X & Z* Administration Manual. https://www.criticalthinking.com/cornell-critical-thinking-tests-levels-x-z-administration.html

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ІНСТРУМЕНТ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Ірина МАЛИЦЬКА
Інститут цифровізації освіти НАПН України
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0003-1598-0120

Штучний інтелект (ШІ) став одним із ключових напрямів цифрової трансформації освіти у Великій Британії. Після активного розвитку генеративних моделей, таких як ChatGPT, Microsoft Copilot та Gemini, британська система освіти почала активно інтегрувати ШІ-технології у навчальний процес, оцінювання та адміністративну діяльність освітніх установ. Міністерство освіти Великої Британії розглядає ШІ як інструмент, що може підвищити ефективність навчання та зменшити навантаження на педагогів (Department for Education, 2025a).

Водночас широке використання штучного інтелекту породжує низку етичних, правових і педагогічних проблем. Серед них – захист персональних даних, академічна доброчесність, достовірність інформації та ризик надмірної залежності учнів від автоматизованих систем. Саме тому на цей час активно формується нормативна база для безпечного використання ШІ в системі освіти Великої Британії, зокрема у школах.

Основним документом, який регулює використання ШІ в освіті, є «Generative Artificial Intelligence (AI) in Education», підготовлений

Міністерством освіти Великої Британії (Department for Education, 2025). У документі визначаються ключові принципи використання генеративного штучного інтелекту в освітніх установах.

Уряд Великої Британії наголошує, що ШІ не повинен замінювати вчителя, а має використовуватися як допоміжний інструмент. Вчителі залишаються відповідальними за якість навчального процесу та перевірку інформації, створеної ШІ-системами (Department for Education, 2025). Крім цього у документі зазначені положення щодо дотримання правил захисту персональних даних, контролю достовірності результатів роботи ШІ, підтримки академічної доброчесності, а також розвитку цифрової грамотності учнів та професійного навчання педагогів роботі з ШІ.

На сьогодні основна увага сфокусована на безпечному використанню ШІ-інструментів в освітньому процесі. У 2025 році уряд Великої Британії представив стандарти безпеки ШІ-продуктів, документ «Generative AI: Product Safety Standards» (Department for Education, 2025b). У ньому визначено вимоги до ШІ-систем, які використовуються в освіті, а саме: захист персональних даних учнів, прозорість алгоритмів, вікові обмеження, захист від шкідливого або маніпулятивного контенту та обов'язковий контроль людини над рішеннями ШІ. Документ підкреслює важливість принципу «human-in-the-loop», тобто необхідності постійного контролю людини за роботою ШІ-систем (Department for Education, 2025b).

Значний вплив на британську політику у сфері ШІ-освіти мають рекомендації UNESCO, яка наголошує на необхідності впровадження людиноцентричного підходу до використання генеративного ШІ (UNESCO, 2023) і рекомендує обмежувати його використання дітьми молодше 13 років, натомість розвивати цифрову грамотність і навчати педагогів етичному використанню ШІ, а також забезпечувати прозорість алгоритмів.

Основні напрями використання ШІ у британських школах стосуються перш за все автоматизації поточної роботи вчителя. Вчителі використовують ШІ-інструменти частіше для створення планів уроків, генерації тестів, перевірки письмових робіт, написання звітів або формування індивідуальних рекомендацій для учнів. Міністерство освіти Великої Британії зазначає, що таким чином ШІ допомагає вчителям скорочувати адміністративне навантаження та більше часу приділяти навчальному процесу (Department for Education, 2025a).

Крім цього зазначається, що ШІ-системи можуть аналізувати рівень знань учня, оцінювати швидкість засвоєння матеріалу або знаходити типові помилки під час навчання, а також виявляти інтереси та навчальні потреби учня, що своєю чергою дозволяє адаптувати навчальний процес до індивідуальних потреб кожного учня. На основі таких даних вчитель має можливість підвищити ефективність навчання, створювати персоналізовані завдання та рекомендації.

У школах Великої Британії ШІ-інструменти використовуються здебільшого для аналізу навчальних результатів учнів, виявлення та

вирішуваня освітніх проблем з метою підвищення якості навчального процесу та формування індивідуальних траєкторій навчання.

Найпоширенішими ШІ-інструментами у школах Великої Британії можна зазначити такі як:

– **ChatGPT,** який є одним із найпопулярніших у британських школах. Його використовують для генерації навчальних матеріалів, пояснення складних тем, створення тестів, допомоги у написанні текстів. Водночас поступово впроваджуються правила щодо допустимого використання ChatGPT учнями через ризики академічного шахрайства.

– **Microsoft Copilot,** який інтегрується в Microsoft 365 та використовується для автоматичного створення презентацій, аналізу текстів, організації документів або підготовки навчальних матеріалів. Крім цього інструмент допомагає вчителям автоматизувати адміністративні процеси.

– **Google Gemini** використовується в межах Google Workspace for Education для генерування текстів, створення навчальних вправ, узагальнення інформації та автоматизації підготовки уроків.

– **Grammarly –** широко використовується учнями та вчителями для перевірки граматики й стилю англійської мови. Сервіс допомагає покращувати письмові навички та якість академічних робіт.

– **Oak National Academy AI Tools –** британська освітня платформа Oak National Academy розробила ШІ-помічник Aila, який використовується для створення планів уроків та навчальних матеріалів. Розробники наголошують на високих стандартах безпеки та контролі контенту людиною (Clark et al., 2025).

У міжнародних дослідженнях експертами були визначені основні переваги використання ШІ в освіті як-от: зменшення навантаження на вчителів; персоналізація навчання; підвищення доступності освіти; автоматизація оцінювання та швидкий доступ до навчальної інформації. Крім цього дослідження демонструють значне підвищення ефективності роботи педагогів та покращення результатів навчання учнів з використанням ШІ (World Economic Forum, 2023).

Попри численні переваги, використання ШІ у школах, як зазначають експерти, існують суттєві ризики щодо його використання. Академічне шахрайство. залежність учнів від ШІ-підказок. зниження критичного мислення. помилки ШІ-систем, а також порушення конфіденційності даних стають предметом активних наукових досліджень і дискусій у сфері сучасної освіти. Крім того експерти висловлюють побоювання, що поширення генеративного ШІ може вимагати реформування традиційної системи оцінювання GCSE у Великій Британії (The Guardian, 2025).

Велика Британія є одним із лідерів у сфері впровадження штучного інтелекту в освіту. Державна політика спрямована на безпечне, етичне та ефективне використання ШІ-технологій у школах. Найбільш активно ШІ використовується для автоматизації роботи вчителів, персоналізації

навчання та підтримки інклюзивної освіти. Разом із тим британська система освіти стикається з викликами, пов'язаними з академічною доброчесністю, захистом даних та впливом ШІ на навчальні навички учнів. Тому подальший розвиток нормативної бази та підготовка педагогів залишаються важливими умовами успішної інтеграції штучного інтелекту в освітній процес.

Ключові слова: Велика Британія, середня освіта, цифрова трансформація освіти, штучний інтелект.

Список використаних джерел

Clark, H.-B., Benton, L., Searle, E., Dowland, M., Gregory, M., Gayne, W., & Roberts, J. (2025). *Building effective safety guardrails in AI education tools*. arXiv. https://arxiv.org/abs/2508.05360

Department for Education. (2025a). *Generative artificial intelligence (AI) in education*. GOV.UK. https://www.gov.uk/government/publications/generative-artificial-intelligence-in-education

Department for Education. (2025b). *Generative AI: Product safety standards*. GOV.UK. https://www.gov.uk/government/publications/generative-ai-product-safety-standards

The Guardian. (2025). *A-levels and GCSEs need overhaul to keep pace with generative AI, experts say*. https://www.theguardian.com/education/2025/aug/22/a-levels-and-gcses-need-overhaul-to-keep-pace-with-generative-ai-experts-say

UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO Publishing. https://www.unesco.org/en/digital-education/ai-future-learning/guidance

World Economic Forum. (2023). *Generative AI has disrupted education. Here's how it can be used for good*. https://www.weforum.org/stories/2023/09/generative-ai-education-unesco/

ІНТЕГРАЦІЯ УКРАЇНИ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСЛІДНИЦЬКОГО ПРОСТОРУ: ОСВІТНЬО-НАУКОВІ АСПЕКТИ

Ірина МАРДАРОВА, к.пед.н., доц.
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
м. Одеса, Україна
https://orcid.org/0000-0001-8899-2830

Наталія ГУДАНИЧ, д-р філософії
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
м. Одеса, Україна
https://orcid.org/0000-0003-2421-8955

Інтеграція України до європейського дослідницького простору розглядається як пріоритетний стратегічний вектор трансформації національної системи освіти і науки, що корелює з загальнодержавним курсом на європейську інтеграцію. В умовах інтенсифікації глобалізаційних процесів і загострення конкуренції у сфері виробництва знань та інновацій, долучення до європейського дослідницького простору створює передумови для якісного оновлення науково-дослідної діяльності, підвищення стандартів вищої освіти, активізації академічної мобільності та забезпечення взаємного визнання освітніх і наукових кваліфікацій (Топузов та ін., 2023, с. 5–19).

Особливої актуальності зазначена проблематика набуває у контексті необхідності системної гармонізації національного освітньо-наукового простору з європейськими нормами та стандартами. що передбачає імплементацію сучасних моделей організації наукової діяльності, розширення міжінституційної та міжнародної співпраці, а також інтенсифікацію участі у спільних дослідницьких ініціативах. Додатковим чинником актуалізації є виклики воєнного часу, які зумовлюють потребу у забезпеченні адаптивності, стійкості та інституційної спроможності освітньо-наукової системи до інтеграції в європейський простір задля збереження і розвитку національного наукового потенціалу (Локшина, 2022, с. 5–17). Отже, дослідження освітніх і наукових аспектів інтеграції України до європейського дослідницького простору має комплексний характер і поєднує теоретичну значущість із практичною релевантністю, оскільки сприяє обґрунтуванню ефективних стратегій модернізації вітчизняної системи освіти і науки в європейському контексті.

Емпіричні результати засвідчують поступовість і послідовність інтеграційних процесів, що проявляється у зростаючій участі України у рамкових програмах ЄС, зокрема Horizon 2020 (2014–2020) та Horizon Europe (2021–2027). Залучення до цих програм забезпечує доступ до інструментів фінансування інноваційних досліджень, сприяє розвитку технологічного потенціалу, розширює мережу міжнародного наукового партнерства та підвищує рівень імплементації результатів досліджень у практичну площину діяльності закладів вищої освіти і наукових установ (Бородіна, 2021, с. 10–14).

Суттєвим етапом у процесі європейської інтеграції України стало її офіційне приєднання у 2016 році до Європейської хартії дослідника та Кодексу поведінки щодо прийому на роботу дослідників. Зазначені нормативні документи інституціоналізують систему етичних і професійних стандартів у сфері наукової діяльності, спрямованих на забезпечення прозорості процедур рекрутингу наукових кадрів, дотримання принципів академічної доброчесності, стимулювання академічної мобільності та утвердження гендерної рівності в науковому середовищі.

Імплементація положень Європейської хартії дослідника та Кодексу поведінки виступає важливим інструментом гармонізації національної системи організації наукових досліджень із європейськими стандартами. Вона сприяє інтенсифікації інтеграції українських науковців до міжнародних дослідницьких мереж, підвищенню конкурентоспроможності вітчизняної науки у глобальному вимірі, а також зміцненню інституційної довіри до результатів наукових досліджень, продукуваних в Україні.

Аналіз емпіричних даних дає підстави констатувати, що участь України у програмі Erasmus+ істотно розширила спектр можливостей академічної мобільності. Зокрема, забезпечено доступ студентів, аспірантів і науково-педагогічних працівників до сучасних освітніх ресурсів і дослідницької інфраструктури провідних університетів ЄС.

Програма Erasmus+ виконує не лише освітню, але й інтеграційну функцію, сприяючи набуттю нових знань і професійних компетентностей, а також формуванню міжкультурної комунікативної спроможності та навичок ефективної взаємодії в умовах міжнародного академічного середовища. У такий спосіб вона виступає важливим механізмом включення українських здобувачів освіти до європейського освітньо-наукового простору (Луговий та ін., 2024, с. 77–97).

Поряд із реалізацією короткострокових академічних обмінів, у межах програми Erasmus+ активно впроваджуються довгострокові освітні ініціативи, зокрема спільні магістерські програми подвійного або множинного диплома. Такі програми передбачають здобуття освіти одночасно в українських і європейських закладах вищої освіти, що забезпечує інтеграцію освітніх траєкторій та взаємне визнання результатів навчання (Листопад & Мардарова, 2022, с. 99–111).

Показовим прикладом ефективної освітньої кооперації є участь українських університетів у магістерських програмах Erasmus Mundus, зокрема у сфері Data Science, які передбачають навчання в кількох університетах країн ЄС. Такий формат підготовки фахівців сприяє формуванню міждисциплінарних компетентностей, підвищує конкурентоспроможність випускників на міжнародному ринку праці та забезпечує їхню інтегрованість у глобальний науково-освітній простір. Водночас реалізація подібних програм виступає чинником гармонізації змісту освітніх програм із європейськими стандартами, підвищення якості підготовки кадрів та зміцнення міжнародного авторитету українських закладів вищої освіти (Іванов & Антонюк, 2020, с. 166–176).

Результати проведеного дослідження також засвідчують, що поряд із розвитком освітньої інтеграції відбувається поступове розширення участі українських науковців у міжнародних дослідницьких ініціативах, зокрема у програмі European Cooperation in Science and Technology (COST). Зазначена програма є однією з провідних європейських платформ підтримки міждисциплінарної наукової взаємодії, орієнтованої на

формування дослідницьких мереж та інтенсифікацію наукового співробітництва.

Інституціоналізована у 1971 році, програма COST на сучасному етапі об'єднує широкий спектр країн-учасниць і забезпечує інтеграцію науковців різних галузей знань – від природничо-технічних до соціогуманітарних дисциплін. Її стратегічною метою є створення стійких міжнародних дослідницьких спільнот, що функціонують на засадах відкритості, інноваційності та партнерської взаємодії, сприяючи обміну знаннями, координації дослідницьких зусиль і підвищенню ефективності наукової діяльності в європейському просторі.

Обґрунтовано, що участь українських дослідників у програмі European Cooperation in Science and Technology (COST) формує багатовимірні можливості для їхньої інтеграції у глобальний науковий простір, які суттєво виходять за межі формалізованої міжнародної співпраці. Залучення до цієї ініціативи передбачає не лише включення у провідні наукові дискусії, але й опанування сучасних європейських методологічних парадигм, впровадження інноваційних технологічних рішень, а також доступ до розвиненої дослідницької інфраструктури, що функціонує на засадах міжнародного партнерства.

Участь у програмі COST сприяє уніфікації дослідницьких стандартів, підвищенню рівня методологічної культури українських науковців та забезпечує адаптацію результатів їхніх досліджень до вимог європейського наукового середовища, що у свою чергу, підсилює інтеграційний потенціал національної науки та її здатність до ефективної взаємодії в умовах глобалізованого наукового простору.

Доведено, що програма COST функціонує як ефективна платформа для інтелектуального обміну, координації міжнародних дослідницьких ініціатив та розвитку міждисциплінарної взаємодії, що забезпечує синергетичний ефект у вирішенні складних наукових проблем. Вона створює інституційні умови для підготовки спільних наукових публікацій у високорейтингових міжнародних виданнях, розроблення колективних монографічних праць, а також презентації результатів досліджень на авторитетних наукових форумах – конференціях, симпозіумах і семінарах.

Важливим компонентом є також можливість широкої наукової апробації отриманих результатів у міжнародному експертному середовищі, що сприяє підвищенню їхньої валідності, наукової новизни та практичної значущості. У сукупності означене забезпечує підвищення якості наукового продукту та розширює можливості його подальшої імплементації у наукову й прикладну практику.

Особливої значущості набуває той факт, що участь України у програмі European Cooperation in Science and Technology (COST) формує інституційні передумови для ініціювання та реалізації спільних наукових проєктів у межах інших масштабних європейських ініціатив, зокрема Horizon Europe. Така міжпрограмна взаємодія забезпечує виражений синергетичний

ефект, поєднуючи освітню та науково-дослідну складові інтеграції до європейського дослідницького простору. У результаті цього підвищується рівень конкурентоспроможності української науки, інтенсифікується міжнародна співпраця та створюються передумови для довгострокового сталого розвитку національної дослідницької системи в європейському контексті.

Результати проведеного аналізу дають підстави стверджувати, що інтеграція України до Європейського дослідницького простору постає як системоутворювальний чинник модернізації національної сфери освіти і науки, що базується на принципах відкритості, інноваційності та інтернаціоналізації. Гармонізація нормативно-правового забезпечення відповідно до європейських стандартів, розвиток і оновлення дослідницької інфраструктури, а також впровадження сучасних інструментів академічної мобільності сприяють забезпеченню рівноправного доступу українських науковців і здобувачів освіти до провідних наукових ресурсів, інфраструктур та дослідницьких платформ.

Відтак, можна впевнено стверджувати, що активна участь України у програмах та ініціативах ЄС, зокрема Horizon Europe і European Cooperation in Science and Technology (COST), виступає ефективним механізмом формування стійких міжнародних наукових партнерств, інтенсифікації обміну знаннями, залучення до передових методологічних підходів і технологічних рішень що, у свою чергу, забезпечує підвищення якості та конкурентоспроможності українських наукових досліджень у глобальному науковому просторі.

Ключові слова: академічна мобільність, європейський дослідницький простір, міжнародна наукова співпраця, освітня інтеграція, програми ЄС.

Список використаних джерел

Бородіна, О. А. (2021) Інтеграція в європейський освітньо-науковий простір як фактор модернізації економіки України. *Bulletin of Sumy National Agrarian University, 1*(87), 10–14. https://doi.org/10.32845/bsnau.2021.1.2

Іванов, С. В., & Антонюк, В. П. (2020). Європейський дослідницький простір та Україна: проблеми і перспективи інтеграції. *Економічний вісник Донбасу, 3*(61), 166–176. http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/173855

Листопад, О., & Мардарова, І. (2022) Підготовка вихователів до впровадження засобів дистанційної освіти в професійній діяльності. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету: збірник наукових праць. Педагогічні науки*, (60), 99–111. https://doi.org/10.31909/26168812.2022-(60)-12

Локшина, О. І. (2022). Стратегія європейського співробітництва у галузі освіти і навчання у 2021–2030 рр. як євроінтеграційний орієнтир для української освіти. *Український педагогічний журнал*, (4), 5–17. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-5-17

Луговий, В., Слюсаренко, О., & Таланова, Ж. (2024) Інтеграція і диференціація лідерської вищої освіти: уроки для України від ЄС, США і Китаю. *International Scientific Journal*

of Universities and Leadership, 17, 77–97. https://doi.org/10.31874/2520-6702-2024-17-77-97

Топузов, О., Локшина, О., Джурило, А., & Шпарик, О. (2023) Європейський дослідницький простір як орієнтир розвитку освіти і науки в Україні. *Український Педагогічний журнал*, (4), 5–19. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-5-19

ІННОВАЦІЙНА СТІЙКІСТЬ ОСВІТИ В УМОВАХ BANI-СВІТУ: МІЖНАРОДНИЙ І УКРАЇНСЬКИЙ КОНТЕКСТ

Наталія МАЦІЄВСЬКА
ДНУ «Інститут освітньої аналітики»
м. Київ,Україна
https://orcid.org/0009-0008-4994-8712

У сьогоднішньому світі освіта існує в умовах, які можна описати не через вживану досі абревіатуру VUCA, що означає V-мінливість, U-невизначеність, C-складність, A-неясність, а через нову парадигму BANI: B-крихкість, A-тривожність, N-нелінійність, I-незбагненність. Автор концепції BANI Джамейс Кашіо, американський футуролог, письменник і дослідник майбутнього, зазначає, що BANI робить акцент на внутрішніх, системних та психологічних виміри крихкості середовища, у той час як VUCA описує перважно зовнішні умови. Сам термін Джеймс Кашіо запропонував у 2020 році, чим підкреслив недостатність попередніх концептів для опису епохи пандемії, кліматичних змін і геополітичних потрясінь. Для освіти це означає принципово нові вимоги: системи, що орієнтовані на стабільність і лінійність, виявляються структурно вразливими перед нелінійними потрясіннями (Cascio, 2020).

Якщо проаналізувати кожен із чотирьох вимірів BANI в освітньому прояві, то вразливість освітніх інституцій під тиском зовнішніх обставин (закриті школи, зруйнована інфраструктура, брак або розпорошеність педагогічних фахівців) – це її B-крихкість; хронічний стрес учнів, батьків, учителів, що впливає на когнітивні функції і мотивацію до навчання в цілому – вимір A-тривожності; певна непередбачуваність наслідків управлінських рішень в умовах нових викликів – N-нелінійність; складність у розумінні причинно-наслідкових зв'язків, яка робить стратегічне планування значно складнішим – I-незбагненність. Дослідники С. Бушуєв, Н. Бушуєва, С. Мурзабекова та М. Куссаінова доводять, що інноваційний розвиток освітніх систем у BANI-середовищі потребує інтеграції адаптивних технологій, педагогічних стратегій, орієнтованих на учня, а також відповідального підходу до цифрової трансформації з урахуванням питань рівності та безпеки даних (Bushuyev et al., 2023).

Міжнародний досвід формування інноваційної стійкості освіти у BANI-умовах засвідчує кілька ключових стратегій. По-перше, провідні системи – Фінляндії, Сінгапуру, Естонії – інвестують у педагогічну гнучкість: вчитель перетворюється з транслятора знань на фасилітатора адаптивного навчання, здатного перебудовувати процес у реальному часі. По-друге, відбувається масштабна технологізація з людським обличчям: штучний інтелект використовується для персоналізації навчального шляху, раннього виявлення учнів у зоні ризику та автоматизованого зворотного зв'язку – але не для заміни педагога. По-третє, освітні лідери формують культуру інституційної стійкості, яка поєднує трансформаційне лідерство, колективну відповідальність і психологічну безпеку. Показово, що навіть у відносно стабільних країнах BANI-парадигма переосмислює роль університету: із закритої академічної установи – у відкритий вузол мережі навчання впродовж життя (Minciu et al., 2025).

Україна є особливим кейсом у глобальному дискурсі BANI-освіти: усі чотири виміри парадигми тут набули гранично матеріального втілення. З початку повномасштабного вторгнення понад 10 % освітньої інфраструктури пошкоджено або знищено, 4,6 млн дітей навчаються в умовах активних бойових дій, понад третина – без можливості відвідувати заклад очно (UNICEF, 2025). З деяких предметів навчальні втрати сягають двох років. Високий рівень тривожності є системною ознакою. Дослідження фіксують «ножиці настроїв» – вчителі демонструють вищу мотивацію і водночас вищу тривожність, у той час як учні відчувають нудьгу, що можна вважати маркером прихованого вигорання. Нелінійність виявляється в тому, що однакові управлінські рішення дають принципово різні результати у прифронтових районах і відносно безпечних містах (UNICEF, 2025).

Водночас українська освіта демонструє феномен стійкості через інновацію: системна криза стала потужним каталізатором нестандартних рішень. Підземні школи та навчальні простори у харківському метрополітені – це не тимчасовий паліатив, а прецедент проектування освітнього середовища в умовах постійної загрози. Програма LEARN (Підвищення доступності та стійкості освіти в умовах кризи), реалізована Світовим банком, охопила мільйон учасників освітнього процесу, системно поєднавши безпечне навчальне середовище, підвищення кваліфікації вчителів і постачання підручників. Гібридні моделі, онлайн-колаборації та програми COIL (Collaborative Online International Learning) стали відповіддю університетів на обмеження академічної мобільності. Мережа Українських Освітніх Хабів – 84 осередки на чотирьох континентах – перетворює освітню діаспору на ресурс розвитку людського капіталу (EAIE, 2025).

Цифрова трансформація в умовах BANI-середовища набула в Україні прискореного і специфічного характеру. Дослідження Дж. Обер, Т. Матусевич та О. Струтинська фіксує експоненційне зростання

використання інформаційно-комунікаційних технологій та штучного інтелекту в українській освіті під впливом двох синхронних криз – пандемії та повномасштабної війни. Критичними чинниками успіху виявились не технології самі по собі, а організаційна підтримка та горизонтальна педагогічна співпраця. Показово, що саме BANI-тиск змусив університети перейти до ресурсоефективних і децентралізованих рішень: мобільні освітні платформи, асинхронний контент, хмарні інструменти з мінімальними вимогами до підключення – усе це стало не розкішшю, а умовою виживання системи (Ober та ін., 2025).

Узагальнення міжнародного та українського досвіду дозволяє запропонувати концептуальну модель інноваційної стійкості освіти в умовах BANI-світу, що охоплює три взаємопов'язаних виміри. Перший – структурна гнучкість: здатність інституцій перебудовувати організаційні форми без втрати якості (підземні школи, гібридні моделі, розподілені хаби). Другий – педагогічна адаптивність: компетентність учителя діяти в умовах невизначеності, поєднуючи технологічну грамотність із емоційним інтелектом і здатністю до нелінійного мислення. Третій – ціннісний каркас: орієнтація на людський добробут, інклюзивність і сталий розвиток як системоутворюючі цілі, без яких технологічні інновації залишаються крихкими (Fan, 2025).

Україна в умовах екстремального BANI-стресу не лише зберегла освітню систему, а й сформувала оригінальні практики, що мають потенціал стати моделями для інших країн в умовах глобальної нестабільності, що наростає.

Ключові слова: BANI-парадигма, інноваційна стійкість, освітні інновації, педагогічна адаптивність, українська освіта.

Список використаних джерел

Bushuyev, S., Bushuyeva, N., Murzabekova, S., & Khussainova, M. (2023). Innovative development of educational systems in the BANI environment. *Scientific Journal of Astana IT University, 14*(14), 104–115. https://doi.org/10.37943/14YNSZ2227

Cascio, J. (2020). *Facing the age of chaos*. Medium. https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d

EAIE. (2025). *Ukraine 2025: Five things to know after three years of full-scale invasion.* https://www.eaie.org/resource/ukraine-2025-five-things-to-know.html

Fan, G. (2025). The reconfiguration of human education in an uncertain world. *ECNU Review of Education, 8*(3). https://doi.org/10.1177/20965311241266856

Minciu, M., Veith, C., Dobrea, R. C., & Ciocoiu, C. N. (2025). The challenges of the VUCA world and the education system: The need for change to ensure sustainable learning process. *Sustainability, 17*(14), 6600. https://doi.org/10.3390/su17146600

Ober, J., Matusevych, T., & Strutynska, O. (2025). From challenges to opportunities: Using ICT and AI in Ukrainian education in times of pandemic and war. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity, 11,* 100639. https://doi.org/10.1016/j.joitmc.2025.100639

UNICEF. (2025). *4.6 million children in Ukraine face ongoing educational barriers as fourth academic year during war begins*. https://www.unicef.org/ukraine/en/press-releases/back-to-school

ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У СТОМАТОЛОГІЧНІЙ ОСВІТІ США

Віталій МИРОШНИЧЕНКО
Уманський національний університет
м. Умань, Україна

Сучасна стоматологічна освіта у США активно трансформується під впливом цифрових технологій та розвитку штучного інтелекту (Artificial Intelligence, ШІ). Зростання обсягів медичної інформації, швидкий розвиток цифрової стоматології та необхідність підвищення якості клінічної підготовки майбутніх лікарів-стоматологів сприяють інтеграції ШІ у навчальний процес. Штучний інтелект використовується для аналізу великих масивів даних, автоматизованого оцінювання знань, моделювання клінічних ситуацій, створення адаптивних освітніх платформ і підтримки прийняття клінічних рішень (Schwendicke et al., 2020; Khanagar et al., 2021).

Стоматологічні школи США активно впроваджують ШІ-технології для вдосконалення підготовки студентів, оскільки традиційні методи навчання не завжди забезпечують достатній рівень індивідуалізації та швидкої адаптації до сучасних клінічних викликів. У сучасній стоматології лікар повинен працювати з великим обсягом цифрових даних, включаючи рентгенологічні знімки, тривимірні моделі, результати комп'ютерної томографії та цифрового сканування. Саме тому формування цифрових компетентностей стає невід'ємною складовою професійної підготовки студентів.

Використання штучного інтелекту дозволяє оптимізувати освітній процес, підвищити точність оцінювання практичних навичок та забезпечити безпечне середовище для тренування клінічних процедур. ШІ-системи здатні автоматично аналізувати успішність студентів, визначати рівень сформованості професійних компетентностей та пропонувати індивідуальні рекомендації для покращення результатів навчання (Khanagar et al., 2021; Chen et al., 2022). Це особливо важливо в умовах сучасної медичної освіти, де акцент робиться на персоналізації навчання та розвитку клінічного мислення.

Теоретичною основою впровадження штучного інтелекту у стоматологічну освіту є концепції адаптивного навчання, персоналізованої освіти, competency-based education (CBE) та цифрової трансформації медичної підготовки. Адаптивне навчання передбачає автоматичне

підлаштування навчального матеріалу відповідно до рівня знань, темпу навчання та індивідуальних потреб студента. ШІ-системи здатні аналізувати результати навчання, виявляти слабкі сторони та формувати індивідуальні освітні траєкторії (Schwendicke et al., 2020; Chen et al., 2022).

Важливу роль відіграє також competency-based education (CBE), яка орієнтована на формування конкретних професійних компетентностей. Завдяки ШІ-технологіям можливо здійснювати безперервний моніторинг практичних навичок студентів, аналізувати точність виконання клінічних маніпуляцій і надавати миттєвий зворотний зв'язок. Такі системи дозволяють студентам швидше виявляти власні помилки та вдосконалювати професійні навички.

Крім того, використання машинного навчання дозволяє прогнозувати рівень успішності студентів та вчасно виявляти труднощі у засвоєнні матеріалу (Khanagar et al., 2021; Park & Park, 2018). ШІ-алгоритми можуть аналізувати активність студентів у навчальних платформах, результати тестування та частоту помилок під час виконання клінічних завдань. На основі цього система формує рекомендації щодо повторення тем, додаткових практичних вправ або індивідуальних консультацій із викладачем.

У стоматологічних школах США штучний інтелект застосовується у різних напрямах навчальної діяльності. Одним із найбільш поширених напрямів є використання ШІ-платформ для аналізу рентгенологічних зображень. Такі системи допомагають студентам навчатися діагностиці карієсу, патологій пародонта, періапікальних уражень та інших стоматологічних захворювань. Алгоритми штучного інтелекту можуть автоматично виділяти патологічні зміни на знімках і пояснювати логіку діагностичного аналізу, що сприяє розвитку клінічного мислення (Chang et al., 2021; Chen et al., 2022).

Особливо активно ШІ використовується у сфері радіології та цифрової діагностики. Системи на основі глибокого навчання здатні аналізувати панорамні рентгенограми та комп'ютерну томографію значно швидше, ніж традиційний ручний аналіз (Chang et al., 2021). Для студентів це створює можливість працювати з великою кількістю клінічних випадків та формувати навички інтерпретації діагностичних даних.

Іншим важливим напрямом є використання віртуальних симуляторів із ШІ-елементами. Такі системи моделюють реалістичні клінічні ситуації та дозволяють студентам багаторазово відпрацьовувати стоматологічні маніпуляції без ризику для пацієнта (Schwendicke et al., 2020; Khanagar et al., 2021). ШІ-системи аналізують рухи студента, точність роботи інструментів, силу натискання та швидкість виконання процедур, після чого формують детальний аналіз помилок і рекомендації щодо покращення навичок.

Використання симуляторів є особливо важливим для формування моторних навичок майбутніх стоматологів. Студенти можуть

відпрацьовувати препарування зубів, ендодонтичні маніпуляції, встановлення реставрацій та інші клінічні процедури в умовах, максимально наближених до реальної практики. Це дозволяє знизити рівень стресу під час роботи з пацієнтами та підвищити впевненість студентів у власних професійних навичках.

Штучний інтелект також використовується для автоматизованого оцінювання знань. У деяких стоматологічних школах США ШІ-платформи аналізують відповіді студентів, результати тестів і клінічних кейсів, визначаючи рівень сформованості професійних компетентностей. Такі системи дозволяють зменшити суб'єктивність оцінювання та забезпечити більш точний контроль якості освіти (Chen et al., 2022).

ШІ також використовується для створення інтерактивних освітніх платформ. Такі системи можуть автоматично генерувати клінічні задачі різного рівня складності, формувати індивідуальні тести та адаптувати навчальний матеріал відповідно до потреб студента. Це дозволяє зробити процес навчання більш гнучким і ефективним.

Особливо перспективним є використання генеративного штучного інтелекту, зокрема великих мовних моделей, у навчальному процесі. ШІ-асистенти допомагають студентам отримувати пояснення складних тем, створювати навчальні матеріали, аналізувати клінічні сценарії та готуватися до іспитів (Schwendicke et al., 2020; Khanagar et al., 2021). Це сприяє розвитку навичок самостійного навчання та підвищує доступність освітніх ресурсів.

Генеративний ШІ також може використовуватися для створення віртуальних пацієнтів та моделювання клінічних консультацій. Студенти мають можливість тренувати навички комунікації, збору анамнезу та прийняття клінічних рішень у безпечному цифровому середовищі. Такі технології особливо актуальні у підготовці студентів до складних клінічних ситуацій.

У багатьох стоматологічних школах США також впроваджуються міждисциплінарні програми, які поєднують стоматологію, інформатику та біомедичну інженерію. Це дозволяє студентам отримувати знання не лише з клінічної стоматології, але й із цифрових технологій, аналізу даних та принципів роботи ШІ-систем.

Незважаючи на значні переваги, впровадження штучного інтелекту у стоматологічну освіту супроводжується певними викликами. Однією з основних проблем є висока вартість програмного забезпечення, цифрових симуляторів та технічної інфраструктури. Не всі навчальні заклади мають достатнє фінансування для широкого впровадження ШІ-технологій.

Важливими залишаються також етичні питання використання штучного інтелекту. Зокрема, існує потреба у забезпеченні конфіденційності персональних даних студентів і пацієнтів, які використовуються для навчання ШІ-систем. Крім того, надмірна залежність від автоматизованих технологій може призвести до зниження

рівня критичного мислення та клінічної самостійності майбутніх стоматологів.

Ще одним викликом є недостатня підготовка викладачів до роботи з ШІ-технологіями. Ефективне використання штучного інтелекту потребує спеціальних цифрових компетентностей, навичок роботи з аналітичними платформами та розуміння принципів функціонування ШІ-систем (Khanagar et al., 2021; Chen et al., 2022). Тому важливим напрямом розвитку стоматологічної освіти є підвищення кваліфікації викладачів у сфері цифрових технологій.

Також існує проблема стандартизації ШІ-рішень у стоматологічній освіті. Різні університети використовують різні програмні продукти та підходи до інтеграції ШІ у навчальний процес, що ускладнює створення єдиних освітніх стандартів. Не менш важливим є питання достовірності та якості даних, на яких навчаються ШІ-системи, оскільки помилки у даних можуть впливати на точність результатів.

Перспективи розвитку штучного інтелекту у стоматологічній освіті США пов’язані з подальшим удосконаленням адаптивних навчальних систем, інтеграцією ШІ із VR/AR-технологіями та розвитком персоналізованих освітніх платформ. Очікується, що ШІ-системи зможуть автоматично формувати індивідуальні навчальні програми, аналізувати емоційний стан студентів під час навчання та забезпечувати ще більш точний контроль практичних навичок (Schwendicke et al., 2020; Khanagar et al., 2021).

Інтеграція штучного інтелекту у стоматологічну освіту також сприятиме розвитку телестоматології, дистанційного навчання та міжнародної співпраці між університетами. Це дозволить забезпечити більш широкий доступ до сучасних освітніх ресурсів і підвищити якість підготовки майбутніх стоматологів.

У майбутньому ШІ-технології можуть стати основою повністю цифрового освітнього середовища, де навчальний процес буде максимально персоналізованим. Студенти зможуть отримувати індивідуальні рекомендації щодо навчання, автоматичний аналіз прогресу та постійну підтримку з боку інтелектуальних освітніх систем.

Таким чином, використання штучного інтелекту у стоматологічній освіті США має значний потенціал для підвищення ефективності навчального процесу, розвитку клінічних компетентностей та персоналізації освіти. ШІ-технології сприяють удосконаленню діагностичної підготовки, розвитку практичних навичок та формуванню сучасних цифрових компетентностей майбутніх стоматологів.

Незважаючи на технічні, фінансові та етичні виклики, штучний інтелект стає важливим елементом сучасної стоматологічної підготовки та відкриває нові можливості для розвитку медичної освіти. Подальший розвиток ШІ-технологій у стоматологічних школах США сприятиме підвищенню якості освіти, розвитку інноваційних методів навчання та

підготовці висококваліфікованих фахівців для цифрової медицини майбутнього.

Ключові слова: штучний інтелект, стоматологічна освіта, США, цифровізація освіти, адаптивне навчання, клінічні симулятори, персоналізована освіта

Список використаних джерел

Chang, H.-J., Lee, S.-J., Yong, T.-H., et al. (2021). Deep learning hybrid method to automatically diagnose periodontal bone loss and stage periodontitis. *Scientific Reports, 10*, 7531. https://doi.org/10.1038/s41598-020-64509-z

Chen, Y.-W., Stanley, K., & Att, W. (2020). Artificial Intelligence in Dentistry: Current Applications and Future Perspectives. *Quintessence International, 51*(3), 248–257. https://doi.org/10.3290/j.qi.a43952

Khanagar, S. B., Al-EhШIdeb, A., Maganur, P. C., et al. (2021). Developments, application, and performance of artificial intelligence in dentistry – A systematic review. *Journal of Dental Sciences, 16*(1), 508–522. https://doi.org/10.1016/j.jds.2020.06.019

Park, W.-J., & Park, J.-B. (2018). History and application of artificial neural networks in dentistry. *European Journal of Dentistry, 12*(4), 594–601. https://doi.org/10.4103/ejd.ejd_325_18

Schwendicke, F., Samek, W., & Krois, J. (2020). Artificial Intelligence in Dentistry: Chances and Challenges. *Journal of Dental Research, 99*(7), 769–774. https://doi.org/10.1177/0022034520915714

ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ (CLIL) У РІЗНИХ ОСВІТНІХ СИСТЕМАХ: МОЖЛИВОСТІ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ В УКРАЇНІ

Ольга МІЛЮТІНА, к.пед.н., доц.
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка
м. Глухів, Україна
https://orcid.org/0000-0002-8973-8778

Сучасний розвиток освіти відбувається в умовах глобалізації, цифровізації та інтенсифікації міжкультурної взаємодії, що зумовлює зростання ролі іншомовної підготовки як ключового компонента професійної компетентності майбутніх фахівців. У цьому контексті особливої актуальності набувають інтегровані підходи до навчання, зокрема предметно-мовне інтегроване навчання (Content and Language Integrated Learning, CLIL), яке передбачає одночасне засвоєння предметного змісту та іноземної мови.

У сучасних українських дослідженнях CLIL розглядається як інноваційна педагогічна технологія, що забезпечує формування предметних, мовних і міжкультурних компетентностей, сприяє підвищенню мотивації до навчання, розвитку критичного мислення та

іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти, а також міждисциплінарної інтеграції (Мілютіна & Федченко, 2023).

У країнах Європейського Союзу CLIL набув системного характеру ще з 1990-х років завдяки підтримці European Commission, яка визначила багатомовність як ключову компетентність громадян, що передбачає здатність ефективно використовувати різні мови для спілкування в різних соціокультурних контекстах (European Commission, 2005, 2019).

В Україні інтерес до CLIL актуалізувався у зв'язку з реформуванням освітньої галузі та орієнтацією на європейський освітній простір. Законодавчою основою для впровадження інтегрованого навчання є Закон України «Про освіту» (2017) та Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020), які передбачають формування ключових компетентностей, зокрема іншомовної.

На відміну від України, у низці європейських країн CLIL має тривалу історію розвитку та чітко структуровані моделі впровадження. Зокрема, у Фінляндії CLIL інтегрований у національну освітню систему та охоплює різні рівні освіти, починаючи з початкової школи (Dalton-Puffer, 2011). У Нідерландах двомовна освіта (TTO) є поширеною практикою, що передбачає викладання до 50% навчальних предметів англійською мовою (Coyle et al., 2010). В Іспанії CLIL реалізується через державні та регіональні програми двомовної освіти (Lasagabaster & Ruiz de Zarobe, 2010). У Німеччині, Австрії, Франції та прибалтійських країнах CLIL впроваджується у формі білінгвальних програм, орієнтованих на поглиблене вивчення предметів іноземною мовою (Eurydice, 2006).

Порівняльний аналіз свідчить, що, на відміну від європейських країн, де CLIL має системну підтримку на державному рівні, в Україні відсутня цілісна стратегія його впровадження. Основними перешкодами є недостатній рівень іншомовної підготовки вчителів-предметників, обмежене навчально-методичне забезпечення та недостатній рівень інституційної підтримки. Водночас позитивною тенденцією є активізація міжнародної співпраці, зокрема за підтримки British Council та Erasmus+, що сприяє підвищенню кваліфікації педагогів і впровадженню інноваційних методик навчання.

З огляду на європейський досвід та сучасні трансформації національної освітньої системи, імплементація CLIL в Україні має значний потенціал. Її ефективність залежить від комплексного підходу, що охоплює зміст освіти, підготовку педагогічних кадрів, методичне забезпечення та інституційну підтримку.

Передусім, на рівні змісту освіти доцільним є поступове впровадження CLIL через інтеграцію окремих модулів у навчальні програми закладів загальної середньої освіти. Це можуть бути пілотні курси або міжпредметні проєкти, що поєднують мовне та предметне навчання. Такий підхід відповідає концепції Нова українська школа.

На рівні підготовки педагогічних кадрів важливим є формування подвійної професійної компетентності вчителя, що поєднує ґрунтовні знання предмета та достатній рівень володіння іноземною мовою. Це може реалізовуватися через модернізацію освітніх програм у педагогічних закладах вищої освіти, запровадження курсів CLIL та участь у міжнародних програмах і академічній мобільності.

Методичний аспект імплементації CLIL передбачає використання спеціальних педагогічних стратегій, зокрема принципу «подвійного фокусу» (dual-focused learning), а також моделі 4C (Content, Communication, Cognition, Culture), запропонованої Д. Койл (Coyle et al., 2010). Важливим є застосування scaffolding-стратегій (педагогічної підтримки), що сприяють поступовому оволодінню як предметним змістом, так і мовою навчання. Необхідною умовою є також розроблення адаптованих навчально-методичних матеріалів з урахуванням рівня мовної підготовки учнів.

На інституційному рівні ефективна імплементація CLIL потребує створення сприятливого освітнього середовища, що включає нормативно-правове забезпечення, розроблення державних рекомендацій та підтримку пілотних освітніх ініціатив. Доцільним є впровадження CLIL у форматі експериментальних програм у закладах загальної середньої освіти з подальшим поширенням успішного досвіду на національному рівні. Важливу роль відіграє також міжнародна співпраця, яка сприяє адаптації кращих європейських практик до українських умов (Eurydice, 2006).

З урахуванням зазначеного можна виокремити такі ключові можливості імплементації CLIL в Україні:

– поетапне впровадження через пілотні освітні програми;

– інтеграція CLIL у систему підготовки майбутніх учителів;

– використання міжнародного досвіду та освітніх програм;

– розроблення національної стратегії розвитку багатомовної освіти.

Отже, імплементація CLIL в Україні є перспективним напрямом модернізації освіти, що сприятиме підвищенню якості навчання та інтеграції у європейський освітній простір.

Ключові слова: CLIL, європейський досвід, інтеграція, предметно-мовне навчання, професійна компетентність вчителя.

Список використаних джерел

Мілютіна, О. К., & Федченко, К. С. (2023). Інтегроване навчання як сучасний підхід до викладання іноземної мови в педагогічних закладах вищої освіти. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, (3), 498–509. https://doi.org/10.31494/2412-9208-2023-1-3-498-509

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.

Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics, 31*, 182–204. https://doi.org/10.1017/S0267190511000092

Eurydice. (2006). *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. Publications Office of the European Union. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/756ebdaa-f694-44e4-8409-21eef02c9b9b

European Commission. (2005). *A new framework strategy for multilingualism*. https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:EN:PDF

European Commission. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2766/569540

Lasagabaster, D., & Ruiz de Zarobe, Y. (Eds.). (2010). *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Cambridge Scholars Publishing.

ДЕКОЛОНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО НАРАТИВУ ЧЕРЕЗ МУЗЕЙНУ ПЕДАГОГІКУ: КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ДОСВІДУ УКРАЇНИ ТА ПОСТКОЛОНІАЛЬНИХ СУСПІЛЬСТВ

Юрій МОГИЛЬНИЙ
Національний музей історії України,
Академічний ліцей № 47
м. Київ, Україна

У тезах досліджено музейну педагогіку як інструмент деколонізації освітнього наративу в умовах повномасштабного збройного вторгнення Росії в Україну. На основі порівняльного аналізу досвіду Національного музею історії України, а також постколоніальних практик Польщі, країн Балтії та Ірландії з'ясовано спільні механізми переосмислення колоніальної спадщини засобами музейної педагогіки. Обґрунтовано, що деколонізаційний потенціал музею реалізується через прямий контакт із автентичним артефактом, «педагогіку участі» та формування historical agency (історична агентність, історична дієздатність) – суб'єктної позиції учня у взаємодії з минулим (Могильний, 2025).

Повномасштабне вторгнення Росії в Україну у лютому 2022 р. надало новий, надзвичайно гострий вимір питанням, що давно вирішуються в постколоніальних суспільствах: як освітні інституції – передусім музеї – можуть стати інструментом деконструкції нав'язаних колоніальних наративів і відновлення автентичної ідентичності? Досвід Польщі після 1989 р., балтійських держав із часу відновлення незалежності (1991) та Ірландії впродовж усього XX ст. свідчить, що музейна педагогіка є одним із найефективніших механізмів такого переосмислення. Водночас українська практика в міжнародному порівняльному контексті залишається недостатньо систематизованою, що й визначає мету цих тез.

Мета роботи – на основі порівняльного аналізу виявити спільні та специфічні механізми деколонізації освітнього наративу засобами

музейної педагогіки в Україні та постколоніальних суспільствах Центральної і Північної Європи.

Концептуальну основу дослідження становлять: теорія «місць пам'яті» П'єра Нора (2014), що розглядає музей як вузловий елемент формування колективної ідентичності нації; концепція культурної пам'яті Алейди Ассманн (Assmann, 1999), яка розрізняє пам'ять функціональну (живу, що конструює ідентичність) та архівну (накопичувальну); «педагогіка участі» Паулу Фрейре (2003), що протиставляє діалогічний, суб'єктно-орієнтований підхід «банківській моделі» пасивного засвоєння знань; а також постколоніальна теорія освіти, репрезентована насамперед роботами Ф. Фанона, Г. К. Співак і Б. Ашкрофта (Ashcroft et al., 2002), яка аналізує механізми відтворення та подолання колоніального знання в освітніх системах.

У контексті порівняльної педагогіки деколонізація наративу розглядається як процес системного переосмислення змісту освіти: від заміни «панівних» інтерпретацій історії альтернативними до формування критичного ставлення учнів до будь-яких нав'язаних трактувань. Музей у цьому процесі виступає унікальним агентом – адже, на відміну від підручника, він оперує автентичним матеріальним свідченням, яке не потребує авторитетного посередника для верифікації.

Компаративний аналіз: спільні механізми.

1. Матеріальне свідчення проти вербального наративу. У всіх досліджуваних суспільствах провідним інструментом деколонізації є пряма взаємодія учня з автентичним артефактом. В Ірландії – це матеріальні свідчення Великого голоду (1845–1852 рр.): речі переселенців, корабельні документи, що демонструють фізичне і правове знеособлення людини в умовах колоніального панування. У країнах Балтії – предмети депортацій 1941 і 1949 рр., що перетворюють абстрактну статистику жертв на конкретну людську долю. У Польщі провідну роль відіграє Музей Варшавського повстання, де кожен артефакт є персоналізованим свідченням, а не ідеологічним символом.

В Україні аналогічну функцію виконують освітні програми Національного музею історії України (НМІУ): виставки «Концтабір Ягідне», «Азовсталь: нові сенси», «33/10» (з 23.02.2024), де особисті речі жертв і захисників забезпечують персоналізацію трагічного досвіду, яка є значно потужнішим педагогічним інструментом, ніж будь-яке декларативне повідомлення. Виставка «Скарби Криму. Повернення» (565 предметів, повернутих після 10-річної судової боротьби у Нідерландах) демонструє правовий і геополітичний вимір питань культурної спадщини – і це само по собі є повноцінним уроком громадянської компетентності.

2. Реконструкція «заблокованої» ідентичності. Спільною рисою постколоніальних музейних практик є прагнення унаочнити самодостатність власної цивілізаційної традиції – поза нав'язаними колоніальними рамками. Балтійські музеї активно відтворюють

доросійський культурний пласт, акцентуючи приналежність до скандинавсько-ганзейського культурного простору. Польські інституції реконструюють ягеллонську Річпосполиту як мультикультурну альтернативу централізованому імперіалізму.

В Україні ту саму функцію виконує освітня програма НМІУ «Майстерня давніх символів» (на матеріалі виставки «Дохристиянські вірування України», понад 500 оригінальних експонатів). Трипільські статуетки, черняхівський глек-«календар», зображення Берегині – ці артефакти дозволяють учням сприймати Україну не як «буферну зону» між Заходом і Сходом, а як самодостатній суб'єкт глобального цивілізаційного процесу. Програма «Давньогрецька школа» (5–9 кл.) включає українські землі до середземноморського культурного ареалу задовго до появи будь-якого «слов'янського єдиного простору» – і робить це через особистий тілесний досвід учня, а не декларативне твердження.

3. Historical agency та «педагогіка участі». У всіх порівнюваних практиках спостерігається відмова від «банківської моделі» (за П. Фрейре) на користь суб'єктно-орієнтованого підходу: учень – не пасивний реципієнт наративу, а активний учасник його реконструкції. Це реалізується через квести (НМІУ: «Послання археолога», «Втрачена булава Сагайдачного», «Таємниці Града Кия»), рольові занурення, проєктну діяльність. Аналогічні формати застосовуються в Естонському національному музеї (Тарту) та Ірландському національному музеї, де відвідувач конструює власну інтерпретацію артефакту, а не отримує готову.

Специфіка українського досвіду. На відміну від постколоніального досвіду Польщі чи Ірландії, де деколонізація відбувалась в умовах миру і за значної часової дистанції від колоніального минулого, Україна здійснює цей процес **в умовах активного збройного конфлікту**. Це надає музейній педагогіці НМІУ особливого характеру: вона є одночасно ретроспективною (деконструкція радянського та постімперського наративу) і проспективною (формування ідентичності в реальному часі, під час боротьби). Постійна експозиція музею розібрана з міркувань безпеки з лютого 2022 р., натомість запроваджено гнучку систему тематичних виставок, що виявилася педагогічно ефективнішою – адже реагує на актуальний суспільний запит.

Інший аспект специфіки – **просторова педагогіка**: НМІУ розташований на Старокиївській горі, де сама топографія є частиною освітнього повідомлення. Квест «Таємниці Града Кия» перетворює ландшафт стародавнього святилища на навчальний текст – підхід, аналогів якому в порівнюваних практиках небагато (хіба що Гілл-оф-Тара в Ірландії або Замкова гора у Вільнюсі).

Педагогічні умови ефективності. Порівняльний аналіз дозволяє виокремити спільні умови, за яких музейна педагогіка стає дієвим інструментом деколонізації наративу:

– інтеграція музейних програм у шкільний навчальний план (а не позаурочне доповнення);

– суб'єктно-орієнтований підхід: учень як дослідник, а не споживач готового знання;

– персоналізація – надання абстрактним трагедіям і досягненням конкретного людського виміру;

– методична підготовка педагогів у сфері музейної педагогіки;

– системна оцінка ефективності програм у термінах сформованих компетентностей.

Порівняльний аналіз засвідчує, що музейна педагогіка є одним із найбільш системних і доведено ефективних інструментів деколонізації освітнього наративу – незалежно від конкретного постколоніального контексту. Спільними для всіх досліджуваних практик є: опора на автентичний артефакт; реконструкція «заблокованої» ідентичності; суб'єктна позиція учня (*historical agency*). Специфіка України полягає в тому, що деколонізація тут відбувається в умовах активної збройної боротьби – і це надає музею не лише педагогічного, а й стратегічного, державотворчого значення. Досвід НМІУ є самодостатнім і порівнянним із провідними постколоніальними практиками Центральної та Північної Європи – і заслуговує на рівноправне місце в міжнародному науковому дискурсі порівняльної педагогіки.

Ключові слова: деколонізація, музейна педагогіка, постколоніальні суспільства, громадянська компетентність, historical agency, порівняльна педагогіка.

Список використаних джерел

Верховна Рада України. (2020). *Державний стандарт базової середньої освіти*. Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF

Могильний, Ю. В. (2025). *Формування історичної та громадянської компетентності учнів засобами музейної педагогіки (на прикладі Національного музею історії України)* [Рукопис].

Нора, П. (2014). *Теперішнє, нація, пам'ять* (А. Рєпа, пер.). Кліо.

Фрейре, П. (2003). *Педагогіка пригноблених* (О. Дем'янчук, Trans.). Юніверс. (Original work published 1970)

Ashcroft, B., Griffiths, G., & Tiffin, H. (2002). *The empire writes back: Theory and practice in post-colonial literatures* (2nd ed.). Routledge.

Assmann, A. (1999). *Erinnerungsräume: Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. C. H. Beck.

ЧИННИКИ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ПРОГРАМ ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ (2020–2025)

Ярослава МОЗГОВА
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
Київ, Україна
https://orcid.org/0009-0002-5532-6094

Пандемія COVID-19, а в Україні – і повномасштабна війна спричинили масштабні освітні втрати, тобто вимірюване відставання учнів у навчальних досягненнях порівняно з очікуваною траєкторією навчання. Сучасні систематичні огляди фіксують такі втрати в більшості досліджених освітніх систем, причому розподілені вони нерівномірно: найбільше постраждали учні з низьким соціально-економічним статусом, наймолодші діти та діти з міграційним і біженським досвідом (Betthäuser et al., 2023; Engzell et al., 2021). У відповідь уряди запровадили програми відновлення навчання, проте їхня результативність виявилася вкрай неоднорідною. В Україні проблема освітніх втрат є складовою та результатом комплексу втрат усієї системи національної освіти, що охоплюють людські втрати, втрати освітньої інфраструктури, освітнього середовища, навчального часу тощо (Локшина, Джурило, Максименко & Шпарик, 2023). Комплексність виклику актуалізує наукову проблему: від чого залежить ефективність таких програм і чи можливо описати відповідні чинники у формі, придатній для порівняння та прогнозування. Такі чинники мають лягти в основу комплексу організаційно-педагогічних умов подолання освітніх втрат, реалізація яких призведе до вирішення зазначеної проблеми (Мозгова, 2026).

Мета розвідки – на основі порівняльного аналізу європейського досвіду 2020–2025 рр. виокремити чинники результативності програм подолання освітніх втрат; досвід окремих позаєвропейських систем залучається обмежено, як контрольний контраст. Емпіричною базою слугують міжнародні порівняльні дослідження політик відновлення, метааналітичні огляди освітніх втрат, а також незалежні оцінювання національних програм. Принципово важливою є методологічна засторога: кількісні оцінки масштабу втрат суттєво різняться між дослідженнями: від кількох сотих стандартного відхилення до еквівалента майже року навчання через відмінності методології, тривалості закриття шкіл і шкал вимірювання. Тому продуктивнішим є зміщення дослідницького фокусу з питання «якого масштабу втрати» на питання «які втручання їх відновлюють».

Для систематизації порівняння запропоновано аналітичну рамку з п’яти критеріїв результативності. Перший – швидкість запровадження втручання після відновлення очного навчання. Другий – точність

адресності, тобто спрямованість ресурсу на учнів, які найбільше його потребують. Третій – формат і доза втручання: індивідуальна чи малогрупова робота та обсяг навчальних годин. Четвертий – наявність національної системи моніторингу, що уможливлює коригування політики в процесі її реалізації. П'ятий – інтеграція психоемоційної підтримки у процес відновлення навчання. Така рамка дає змогу не описувати програми ізольовано, а зіставляти їх за єдиним набором параметрів.

Серед практик із задокументованим позитивним результатом показовою є нідерландська Національна освітня програма (близько 8,5 млрд євро, запущена в лютому 2021 р.). Її сильною стороною став не обсяг фінансування, а конструкція. По-перше, школам запропонували обґрунтоване «меню» втручань із доведеною ефективністю та структуровану свободу вибору в межах цього меню, що поєднало автономію закладів із науковою обґрунтованістю рішень. По-друге, фінансування розподілили з урахуванням частки малозабезпечених учнів, що забезпечило адресність. По-третє, систему моніторингу вбудували в програму від початку, уможлививши коригування політики в процесі. Незалежне оцінювання засвідчило статистично значуще, хоча й помірне за величиною, зростання досягнень вразливих учнів і скорочення розриву між ними та рештою учнів. Раннім стартом вирізнялися літні школи у Фландрії (Бельгія): запроваджені невдовзі після початку кризи, вони, за результатами оцінювання, справили позитивний вплив на навчальні результати, що ілюструє вагу критерію швидкості. Британська Національна програма тьюторингу дає диференційований урок: із трьох її маршрутів вимірюваний позитивний ефект було зафіксовано для маршруту, у якому школи організовували тьюторинг самостійно, причому більша кількість годин стабільно асоціювалася з кращими результатами, що емпірично підтверджує значення критерію дози. Спільним для цих кейсів є не масштаб бюджету, а високі показники саме за критеріями запропонованої рамки.

Менш успішні практики є аналітично не менш цінними. Як позаєвропейський контрольний приклад, що залучається свідомо поза основною вибіркою задля контрасту, показовою є програма надзвичайної допомоги школам у США (Elementary and Secondary School Emergency Relief, ESSER): із загальним обсягом близько 190 млрд дол., розрахованим на шість навчальних років, вона стала найбільшим вливанням федеральних коштів в освіту США за однорічний період. Проте обов'язкове цільове призначення на подолання освітніх втрат через науково обґрунтовані втручання охоплювало лише 20% найбільшого з трьох траншів фінансування, тоді як решта коштів залишалася значною мірою дискреційною, а належний моніторинг якості витрачання – недостатнім (U.S. Government Accountability Office, 2024). Унаслідок цього віддача на одиницю витрат виявилася дуже низькою. Цей випадок засвідчує одночасне порушення двох критеріїв – структурованості впровадження та

моніторингу – і унаочнює ключову тезу: обсяг фінансування сам собою не забезпечує результату.

Європейські приклади менш успішних практик доповнюють цю картину. Британські маршрути Національної програми тьюторингу із залученням зовнішніх провайдерів та академічних менторів не продемонстрували переконливих доказів покращення результатів; не спрацював і критерій адресності, оскільки значну частку охоплених тьюторингом становили діти не з малозабезпечених родин. Досвід Німеччини відображає інституційний чинник: федеративний устрій зумовив значні міжземельні відмінності в тривалості закриття шкіл і змісті заходів відновлення, а національний моніторинг залишився недорозвиненим. Італія демонструє споріднену ваду – зміщення пріоритету на цифрову та матеріальну інфраструктуру за слабшої уваги до структурованих навчальних втручань і психоемоційної підтримки; адресність забезпечувалася радше через географічні індикатори, ніж через прямий облік рівня потреби. Окремою системною помилкою, спільною для кількох систем, є добровільність участі без механізму залучення: такі програми закономірно охоплюють мотивовані родини, а не найвразливіших дітей, унаслідок чого радше поглиблюють нерівність. Кожен із цих випадків відповідає порушенню конкретного критерію рамки, що підтверджує її діагностичну придатність.

Порівняльний аналіз дає змогу окреслити доказове ядро ефективних втручань. Найвищу результативність серед досліджених форматів демонструє індивідуальний тьюторинг, що забезпечує приріст, еквівалентний кільком місяцям додаткового навчального прогресу; малогрупова робота дещо поступається за величиною ефекту, проте є економнішою, а отже масштабованішою. Простежується й значення дози: короткотривалі масові курси дають незначний ефект, тоді як триваліша систематична робота – помітно більший. Отже, щодо низки втручань, насамперед тьюторингу, накопичено вагому доказову базу (Hattie, 2009), а основна варіація результатів зосереджена у якості їх упровадження.

Окремої уваги потребує суміжний напрям – інтеграція дітей з міграційним і біженським досвідом, де простежується аналогічна логіка: вибір між окремими підготовчими класами та інтегрованим навчанням із підтримкою, системи наставництва «рівний рівному». Проте доказова база в цій сфері є істотно слабшою, а значна частина свідчень про ефективні практики має характер самозвітів проєктів, а не незалежних оцінювань. Тому стосовно інтеграції запропонована рамка наразі залишається радше робочою гіпотезою, що окреслює перспективу подальших досліджень.

Проведений порівняльний аналіз дає підстави стверджувати, що результативність програм подолання освітніх втрат визначається передусім не обсягом фінансування, а параметрами дизайну – швидкістю запровадження, точністю адресності, форматом і дозою втручань, наявністю моніторингу та інтеграцією психоемоційної підтримки.

Запропонована п'ятикритеріальна рамка має не лише описову, а й прогностичну цінність, уможливлюючи оцінювання ймовірної результативності програми ще на етапі проєктування. Для України, де освітні втрати накладаються подвійно: внаслідок пандемії та війни, і це означає пріоритетність раннього діагностування втрат, адресності за реальною потребою, малогрупового формату з достатньою дозою, обов'язкового моніторингу та вбудованої психоемоційної підтримки.

Ключові слова: доказова освітня політика, освітні втрати, порівняльна педагогіка, програми відновлення навчання, тьюторинг.

Список використаних джерел

Локшина О., Джурило А., Максименко О., & Шпарик О. (2023). До питання про навчальні втрати: термінологічний концепт у сучасному науково-педагогічному дискурсі. *Український Педагогічний журнал*, (2), 5–18. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-2-6-18

Мозгова, Я. (2026). Система організаційно-педагогічних умов подолання освітніх втрат у закладах загальної середньої освіти в умовах війни та відбудови. *Актуальні питання у сучасній науці*, 3(45), 2051–2063. https://doi.org/10.52058/2786-6300-2026-3(45)-2051-2063

Betthäuser, B. A., Bach-Mortensen, A. M., & Engzell, P. (2023). A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic. *Nature Human Behaviour.*

Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 118*(17), e2022376118. https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Routledge.

U.S. Government Accountability Office. (2024). *K-12 education: School districts reported spending initial COVID relief funds on meeting students' needs and continuing school operations* (GAO-24-106913). Washington, DC: U.S. Government Accountability Office.

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ З ІСТОРІЇ: УКРАЇНСЬКИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Петро МОРОЗ, к.пед.н., с.н.с.
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0002-6776-9186

Сучасний розвиток історичної освіти в Україні пов'язаний із переходом до компетентнісної моделі навчання, що передбачає формування в учнів здатності самостійно здобувати, аналізувати та критично оцінювати інформацію. Специфіка історичного пізнання – робота з різнотипними джерелами, багатоперспективність інтерпретацій, встановлення причинно-наслідкових зв'язків – зумовлює необхідність

організації навчання на засадах дослідницького підходу. В умовах інформаційного протистояння, поширення маніпулятивного контенту та цифровізації освіти формування дослідницької компетентності учнів стає важливою умовою розвитку історичного мислення, медіаграмотності та критичного ставлення до інформації.

У сучасній історичній освіті дослідницька компетентність розглядається як один із ключових результатів навчання історії, однак у вітчизняній і зарубіжній педагогічній науці вона трактується по-різному, що й зумовлює актуальність порівняльного аналізу підходів. Метою дослідження є виявлення спільних тенденцій і відмінностей у вітчизняних і зарубіжних підходах до розуміння сутності та методики формування дослідницької компетентності учнів з історії, а також обґрунтування перспектив їх синтезу в українській освітній практиці.

У вітчизняних педагогічних дослідженнях простежуються три основні підходи до розуміння дослідницької компетентності учнів: особистісно-інтегративний, когнітивно-операційний і процесуальний.

У межах особистісно-інтегративного підходу дослідницька компетентність розглядається як цілісна якість особистості, що поєднує знання, уміння, досвід дослідницької діяльності та ціннісні ставлення й виявляється у готовності до самостійного пізнавального пошуку (Головань & Яценко, 2012).

Когнітивно-операційний підхід акцентує на сукупності знань про методологію наукової діяльності та вмінні здійснювати основні дослідницькі дії: аналізувати інформацію, висувати й перевіряти гіпотези, інтерпретувати результати дослідження (Бербець & Кожевніков, 2024). У цьому підході дослідницька компетентність пов’язується насамперед із розвитком наукової грамотності та критичного мислення.

Процесуальний підхід (Мієр, 2017) трактує дослідницьку компетентність як спосіб організації пізнавальної діяльності, що передбачає активний пошук нових знань і самостійне відкриття результатів. Важливими умовами її формування є варіативність форм навчання, педагогічна взаємодія та підтримка пізнавальної ініціативи учнів.

Попри відмінності в акцентах, усі три підходи поділяють спільну ознаку: дослідницька компетентність розглядається як цілісне утворення, що передбачає поєднання знань, умінь і досвіду в реальних ситуаціях пізнавальної діяльності учня. У контексті навчання історії вона визначається як здатність учня до самостійної або колективної роботи з різнотипними джерелами, висування гіпотез, зіставлення свідчень і побудови аргументованих інтерпретацій (Мороз & Мороз, 2024).

Вітчизняна методика формування дослідницької компетентності ґрунтується на системності й поетапності організації навчальної діяльності, поступовому ускладненні пізнавальних завдань – від окремих дослідницьких дій до повного циклу навчального дослідження та

проєктної діяльності. Важлива роль у цьому процесі належить учителеві як організаторові й координаторові навчання.

У зарубіжній дидактиці дослідницька компетентність учнів у навчанні історії формується в межах двох взаємопов'язаних традицій – дослідницького навчання (inquiry-based learning) та історичного мислення (historical thinking), які визначають її процесуальний і дисциплінарний характер. Концептуальні засади такого підходу пов'язані з ідеями Дж. Дьюї, який розглядав inquiry як активний процес осмислення проблемних ситуацій і розвитку мислення (Dewey, 1916).

Зміст дослідницької діяльності у навчанні історії значною мірою визначається концепцією «Великої шістки» (Big Six) П. Сейксаса і Т. Мортона, яка орієнтує учнів на роботу з історичними доказами, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, аналіз історичних перспектив і формування аргументованих суджень (Seixas & Morton, 2013). Особливу увагу в цій концепції приділено роботі з джерелами як свідченнями, що потребують критичної інтерпретації.

Важливим складником дослідницької компетентності є також розвиток умінь аналізу історичних джерел. У працях С. Вайнберга вони пов'язуються з визначенням походження джерела (sourcing), його контекстуалізацією (contextualization) та зіставленням із іншими свідченнями (corroboration) (Wineburg, 2018). Такі вміння формують здатність критично оцінювати не лише історичну, а й сучасну медійну інформацію.

Сучасні зарубіжні підходи трактують дослідницьку компетентність як процес конструювання знань, що охоплює формулювання запитань, пошук і критичний аналіз джерел, побудову аргументованих інтерпретацій і рефлексію (van Boxtel, Voet & Stoel, 2021). Зарубіжні моделі наголошують на поступовому зростанні самостійності учнів, ролі вчителя як фасилітатора та інтеграції формувального оцінювання в усі етапи дослідницької діяльності.

Порівняльний аналіз вітчизняних і зарубіжних підходів до визначення сутності та методики формування дослідницької компетентності учнів з історії виявив як спільні риси, так і концептуальні відмінності. В обох наукових традиціях дослідницька компетентність розглядається як поєднання знань, умінь і досвіду пізнавальної діяльності, однак акценти відрізняються: у вітчизняній науці – на особистісному й діяльнісному аспектах, у зарубіжній – на процесуальності історичного пізнання та розвитку історичного мислення. Поєднання цих підходів дає змогу трактувати дослідницьку компетентність як здатність учня самостійно конструювати історичне знання на основі критичного аналізу джерел, висування й перевірки гіпотез та аргументованої інтерпретації минулого.

Спільними для обох традицій є діяльнісний характер навчання, поетапна організація дослідницької діяльності та визнання рефлексії важливим складником пізнавального процесу. Водночас відмінності

стосуються методологічних засад (компетентнісний підхід – у вітчизняній практиці, inquiry-based learning – у зарубіжній), принципів організації навчання (системність і поетапність – на противагу scaffolding та disciplinary inquiry) і підходів до оцінювання (переважання підсумкового оцінювання – на відміну від formative assessment, інтегрованого в процес дослідження).

Такі відмінності відображають різні освітні традиції та можуть бути продуктивними для вдосконалення сучасної методики навчання історії. Перспективними напрямами використання зарубіжного досвіду в українській освітній практиці є посилення метакогнітивного складника навчання, адаптація рамки «Великої шістки» для структурування навчального змісту, упровадження формувального оцінювання та розвиток професійних спільнот учителів для поширення дослідницьких підходів.

Результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення методичного апарату підручників, диференціації навчально-дослідницьких завдань і розроблення інструментарію оцінювання дослідницької компетентності учнів у навчанні історії.

Ключові слова: дослідницька компетентність, історичне мислення, inquiry-based learning, історична освіта, формувальне оцінювання.

Список використаних джерел

Бербець, В. М., & Кожевніков, О. В. (2024). Сутність та значення дослідницької компетентності учнів. *Збірник наукових праць УДПУ*. https://library.udpu.edu.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2024/3/8.pdf

Головань, М., & Яценко, В. (2012). Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність. У *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: збірник наукових праць. Випуск VII* (с. 61–62). Видавничий відділ НМетАУ. https://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/57953

Мієр, Т. (2017). *Дидактичні засади організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів* (дисертація доктора педагогічних наук, Інститут педагогіки НАПН України). Київ. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/06/dysertatsiia-Miier-T.I..pdf

Мороз, П. В., & Мороз, І. В. (2024). Дослідницька діяльність учнів з історії в школі: концептуальні засади та практичні аспекти впровадження. У *Proces edukacyjny w czasie wojny i powojennej odbudowy Ukrainy z integracją ze wspólnotą europejską : monografia* (pp. 119–140). MANS w Łomży. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744707/

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan. https://archive.org/details/democracyandeduc00deweuoft

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education. https://archive.org/details/bigsixhistorical0000seix

van Boxtel, C., Voet, M., & Stoel, G. (2021). *Inquiry learning in history* [Дисертація]. University of Amsterdam DARE. https://dare.uva.nl/id/eeb83ca2-f8de-4cd9-9067-1aee67b970ef

Wineburg, S. (2018). *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*. University of Chicago Press. https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/W/bo23022136.html

ТРАНСФОРМАЦІЯ МЕТОДОЛОГІЇ PISA ВІДПОВІДНО ДО НОВИХ ОСВІТНІХ ПРІОРИТЕТІВ І СУСПІЛЬНИХ ВИКЛИКІВ

Світлана НАУМЕНКО, к.пед.н., с.н.с.
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0002-8279-4427

Метою публікації є висвітлення тенденцій трансформації методології Міжнародного порівняльного дослідження якості освіти PISA.

У 2025 р. Україна втретє взяла участь у Міжнародному дослідженні якості освіти PISA (Program for International Student Assessment, Програма міжнародного оцінювання учнівства) (вперше – у 2018 р., вдруге – у 2022 р.). І хоча його результати будуть оприлюднені наприкінці 2026 р., науковий інтерес становлять трансформації його методології як за ці роки, так і за весь період проведення цього дослідження.

PISA – це міжнародне порівняльне дослідження якості освіти, яке оцінює здатність 15-річних здобувачів освіти використовувати власні знання, вміння і навички для вирішення реальних життєвих завдань (Adams & Wu, 2002, p. 15).

Основними предметними галузями дослідження є читацька, математична та природничо-наукова грамотності. Під «грамотністю» у дослідженні PISA розуміється вміння здобувача освіти застосовувати знання і навички в повсякденній діяльності (удома, у процесі навчання тощо). Зокрема, *читацька грамотність* – здатність учня / учениці читати й розуміти різні тексти, здійснювати пошук нової інформації, відтворювати та використовувати її, інтерпретувати зміст тексту, формулювати власні умовиводи, осмислення та оцінювання змісту й форми тексту (Вакуленко & Ломакович, 2016, с. 10). *Математична грамотність* – здатність визначати й усвідомлювати роль математики в сучасному світі, надавати обґрунтовані судження, уміння використовувати математику в особистих цілях і в суспільному житті. *Природничо-наукова грамотність* – здатність визначати певну наукову проблему, отримувати нове знання, уміння пояснювати наукові явища, робити обґрунтовані висновки про них, розуміти основні характеристики науки як частини системи людського знання, усвідомлювати вплив науки і технологій на зміну матеріального, інтелектуального й культурного середовищ, прагнути залучитися до наукових галузей та бути активним членом суспільства (Вакуленко & Ломакович, 2016, с. 10).

Вперше дослідження PISA було проведено у 2000 р. Наступні цикли проводилися кожні три роки. Лише цикл 2021 р. було перенесено на 2022 р. через пандемію COVID-19. Після 2025 р. планується перехід PISA на

4-річний цикл збору даних (Institute of Education Sciences, n.d.). Тобто, наступне дослідження відбудеться у 2029 р.

Під час кожного циклу дослідження за допомогою тестів оцінюється рівень грамотності учнів / учениць з усіх трьох основних (ключових) напрямів (галузей): математика, читання, природничі науки. Проте у кожному циклі дослідження визначають провідну галузь з-поміж трьох ключових, на яку відводиться дві третини завдань тесту. Це дає можливість докладніше вивчити питання про грамотність 15-річних учнів / учениць саме в цій галузі. Так, у 2000, 2009 і 2018 рр. основним об'єктом дослідження була читацька грамотність, у 2003, 2012 і 2022 рр. – математична, а в 2006, 2015 і 2025 рр. – природничо-наукова грамотність.

У дослідженні разом із тестами для учнів / учениць використовуються анкети для здобувачів освіти, їхніх батьків та директорів закладів освіти. Анкети дають змогу виявити чинники, які зумовлюють відмінності в читацькій, математичній і природничо-науковій грамотностях учнів / учениць 15-ти років як у межах країни, так і порівняно з іншими країнами. В анкетах збирається інформація про різноманітні аспекти життя здобувачів освіти, наприклад, соціально-економічний стан їхніх родин, піклування й підтримка з боку батьків, навчання в ранньому дитинстві, мотивації до навчання, залучення до читання, інтерес до математики, задоволення від науки, здатності регулювати власну навчальну поведінку тощо, а також інформація про вчителів та заклад освіти, наприклад, кваліфікація вчителів, умови, в яких навчаються здобувачі освіти тощо.

Із 2012 р. у дослідженнях PISA крім читацької, математичної та природничо-наукової грамотностей також оцінюються додаткові галузі, які на даний момент, на думку дослідників PISA, є актуальними, інноваційними та критичними для сучасної молодої людини (PISA Ukraine, n.d.). Додаткова галузь являє собою міждисциплінарну компетенцію 21-століття і її оцінювання надає кожній країні-учасниці повне уявлення про «готовність до життя» її учнів (OECD, n.d.). Так, у 2012 р. інноваційною галуззю було *«Креативне вирішення проблем»* (оцінювання здатності учнів / учениць розуміти та вирішувати проблемні ситуації, в яких спосіб вирішення не є очевидним одразу), у 2015 р. – *«Спільне вирішення проблем»* (оцінювання навичок спільного вирішення проблем (завдань), тобто, уміння працювати в команді), у 2018 р. – *«Глобальна компетентність»* (оцінювання здатності вирішувати проблеми, пов'язані з глобальними та міжкультурними питаннями), у 2022 р. – *«Креативне мислення»* (оцінювання здатності генерувати різноманітні й оригінальні ідеї, а також оцінювати й удосконалювати ідеї у різних ситуаціях за допомогою завдань на відкрите спілкування та вирішення соціальних і наукових проблем), у 2025 р. – *«Навчання в цифровому світі»* (оцінювання метакогнітивних, когнітивних, поведінкових, мотиваційних й афективних процесів учнів / учениць, які сприятимуть їхньому навчанню упродовж життя в

нових і незнайомих цифрових середовищах, та оцінювання здатності розв'язувати проблеми за допомогою цифрових інструментів), у 2029 р. планується *«Медіаграмотність та грамотність у сфері штучного інтелекту»* (оцінювання наскільки добре здобувачі освіти вміють оцінювати достовірність, якість та мету цифрового контенту, щоб обґрунтовано й етично діяти та відповідально й ефективно брати участь у житті суспільства) та *«Кліматична грамотність»* (оцінювання здатності застосовувати знання, навички, установки та цінності з різних дисциплін для розуміння та розв'язання проблем, пов'язаних зі зміною клімату. Тобто, наскільки освітні системи готують учнів / учениць до реагування на кліматичні виклики та сприяють сталому розвитку в майбутньому).

У циклах PISA 2012, 2015, 2018 та 2022 рр. також окремим напрямом (за бажанням країни-учасниці) було оцінювання *фінансової грамотності*. Під фінансовою грамотністю у дослідженні розуміють знання й розуміння учнями / ученицями фінансових понять, продуктів і ризиків, а також здатність здобувачів освіти застосовувати отримані знання, вміння і навички для вирішення фінансових ситуацій, які виникають у повсякденному житті сучасної людини, наприклад, під час управління сімейним бюджетом, купівлі товарів і послуг, обчислення відсотків та ін.

У 2025 р. в межах дослідження PISA країни-учасниці вперше мали можливість оцінити знання своїх учнів / учениць з англійської мови як іноземної, зокрема, вміння читати англомовні тексти, сприймати інформацію на слух (аудіювання) та зв'язно висловлюватися в усній формі на запропоновану тему. Досить приємно, що у цьому дослідженні взяли участь й українські здобувачі освіти.

Ще одним нововведенням у дослідженні PISA став перехід на комп'ютерний формат. До 2012 р. у дослідженні використовувалося лише паперове (бланкове) тестування й анкетування. У 2012 р. було вперше апробовано комп'ютерний формат. При цьому у 2012 і 2018 рр. кожна країна-учасниця могла обрати формат (паперовий або комп'ютерний) участі у дослідженні. Так, у 2018 р. Україна була однією із 9 країн, які брали участь у паперовому форматі дослідження. З 2022 р. у дослідженні використовується лише комп'ютерне тестування й анкетування.

Отже, дослідження PISA не є статичною системою оцінювання. Воно постійно трансформується, адаптуючи свій фокус, пріоритети й методологію відповідно до нових освітніх пріоритетів і суспільних викликів. Адже його головним завданням є надання інформації кожній країні-учасниці про здатність її здобувачів освіти успішно функціонувати у сучасному суспільстві та швидко адаптуватися у мінливому глобальному світі.

Позитивним є те, що, не зважаючи на всі нововведення, дослідження PISA з 2000 р. і до тепер оцінює читацьку, математичну та природничо-наукову грамотності, які, на думку розробників PISA, є основою міжнародних оцінювань якості освіти та фундаментом сучасної освіти.

Участь України у циклах PISA 2018, 2022 та 2025 рр. є важливим кроком до інтеграції нашої країни до міжнародного освітнього простору та інструментом отримання об'єктивної інформації про стан вітчизняної освіти. Результати дослідження можуть слугувати основою для оновлення змісту загальної середньої освіти України та її вдосконалення.

Ключові слова: PISA, міжнародне дослідження якості освіти, читацька грамотність, математична грамотність, природничо-наукова грамотність, фінансова грамотність, глобальна компетентність, креативне мислення, навчання в цифровому світі.

Список використаних джерел

Вакуленко, Т. С., & Ломакович, С. В. (Укл.). (2016). *PISA. Програма міжнародного оцінювання учнів*. Український центр оцінювання якості освіти. https://pisa.testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/10/PISA_PRINT_Ostatochnyj_2019.pdf

PISA Ukraine. (n.d.). *Популярні запитання*. https://pisa.testportal.gov.ua/populyarni-zapytannya/

Adams, R., & Wu, M. (Eds.). (2002). *PISA 2000. Technical report*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2002/12/programme-for-international-student-assessment-pisa_g1gh2e07/9789264199521-en.pdf

Institute of Education Sciences. (n.d.). *Program for International Student Assessment (PISA)*. https://nces.ed.gov/surveys/pisa/overview.asp

OECD. (n.d.). *PISA Research, Development and Innovation (RDI) Programme*. https://www.oecd.org/en/about/projects/pisa-rdi-programme.html

ОЧІКУВАННЯ ВЧИТЕЛІВ ЩОДО ЦИФРОВОЇ ПІДТРИМКИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ: ОГЛЯД ДОСЛІДЖЕНЬ

Оксана ОВЧАРУК, д.пед.н., проф.
Інститут цифровізації освіти НАПН України,
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0001-7634-7922

Цифровізація сьогодні охоплює всі сфери освіти, у тому числі й професійний розвиток вчителів. Особливого значення набули сьогодні цифрові засоби для здійснення дистанційного навчання та відповідні цифрові ресурси для вчителів. Гостро стоять також питання доступу до безкоштовних цифрових ресурсів, яких потребують вчителі різних предметів. І хоча в системі післядипломної педагогічної освіти існує низка курсів, що пропонують ознайомлення з цифровими засобами, важливим є виявлення очікувань та потреб вчителів щодо їх використання в умовах невизначеності та воєнного стану.

Умови, в яких працюють вчителі останні роки, спричинили появу наукових і методичних розробок, спрямованих на використання ІКТ та слугують підтримкою для організації освітнього процесу в школі. У період 2021–2025 років проведено низку опитувань вчителів, учнів, батьків та керівників шкіл щодо їхнього ставлення до використання цифрових засобів і ресурсів, а також щодо професійного розвитку вчителів у цьому напрямку. Опитування вчителів можна угрупувати за темами: виявлення стану використання цифрових засобів; ставлення до використання цифрових засобів та ресурсів; проблеми та потреби вчителів у професійному розвитку щодо використання ІКТ.

Зокрема, одне з низки опитувань освітян «Готовність і потреби вчителів щодо використання цифрових засобів та ІКТ в умовах війни: 2023» було організовано у період з 13 березня до 13 квітня 2023 року спільно Інститутом цифровізації освіти (ІЦО) НАПН України та Державною науковою установою «Інститут модернізації змісту освіти» (ІМЗО). Онлайн опитування було спрямоване на виявлення громадської думки освітян щодо готовності до ефективного використання онлайн-засобів та інструментів для забезпечення дистанційного навчання учнів, визначенню освітніх веб-орієнтованих ресурсів і цифрових засобів навчання, що користуються найбільшим попитом серед вчителів в умовах війни, а також на виявлення рівня їхньої цифрової компетентності. Опитування здійснено з метою оцінки ситуації, що склалася під час війни, а також для надання відповідних рекомендацій зацікавленим сторонам. Анкета «Готовність та потреби вчителів щодо використання цифрових засобів та ІКТ в умовах війни: 2023» була розміщена у хмарному сховищі, лінк/посилання на неї поширювалося через різні інформаційні канали.

Попередні опитування освітян, що проводились ІЦО НАПН України спільно з ІМЗО у 2020, 2021, 2022 рр., висвітлювали актуальні на той час проблеми та потреби вчителів у здійсненні дистанційного/змішаного навчання у ЗЗСО. Опитування у 2023 році було здійснене, виходячи з необхідності виявлення готовності педагогів до ефективного використання онлайн-засобів та інструментів для забезпечення дистанційного навчання учнів, визначенню освітніх веб-орієнтованих ресурсів і цифрових засобів навчання, що користуються найбільшим попитом серед вчителів в умовах війни.

Щоб визначити очікування та потреби вчителів у здійсненні дистанційного навчання та підвищення фахового рівня їм були задані питання, де вони слідкують за новинами щодо дистанційних курсів підвищення кваліфікації; які онлайн-форми професійного розвитку вважають найбільш ефективними; послугами яких організацій вони скористалися протягом останнього року для підвищення фахового рівня і які саме організації проводять підвищення кваліфікації вчителів з використання цифрових засобів. Окремо запитали, які саме потреби є у педагогів на сьогодні. З’ясовано, що педагоги слідкують за новинами щодо

дистанційних курсів з використання засобів ІКТ через такі інформаційні канали, як (рис.1):

– розсилка від адміністрації навчального закладу – 79,2% у 2023 р., що більше на 6,7%, ніж у 2022 р. (72,5%);
– сайт МОН – 55, 3% у 2023 р. (у 2022 р. 57%);
– сайти ІППО – 54%;
– соціальні мережі – 52,7%;
– блоги вчителів – 20,3%;
– сайти громадських або бізнес-організацій – 4,2%.

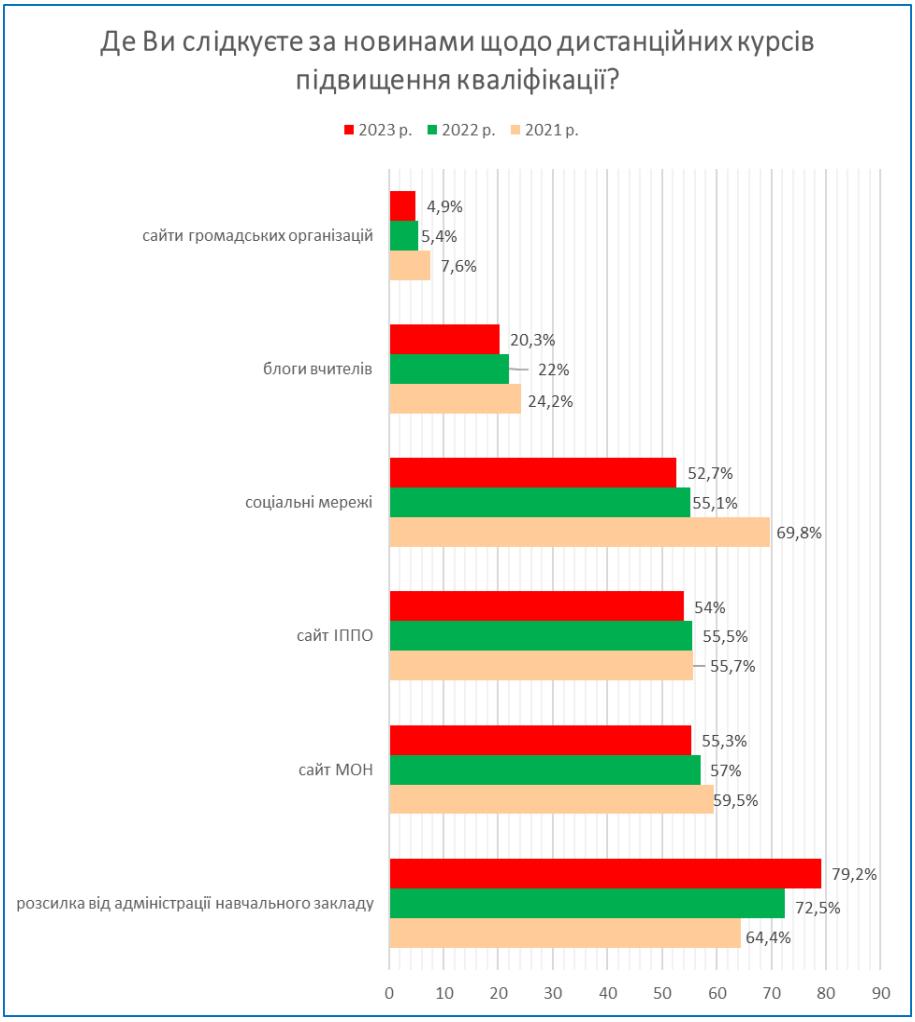


Рис.1. Порівняння результатів відповідей педагогічних працівників за роками (2021, 2022, 2023 рр.) щодо відстеження новин про дистанційні курси з використання засобів ІКТ та підвищення кваліфікації (у%)

Серед іншого педагоги вказали: рекомендації колег, сайти освітніх платформ (Prometheus, EdEra, Всеосвіта та ін.), сайт центру професійного розвитку педагогів (https://www.cvcentrprp.com/), сповіщення на електронну пошту, розсилку від райвідділу освіти та ін.

Також результати опитування засвідчили, що серед педагогів значним попитом користуються онлайн-курси (71,6%), вебінари (69,8%) та онлайн майстер-класи (61,9%). Вчителі відвідують онлайн-конференції та семінари, масові відкриті курси, беруть участь у онлайн-професійних конкурсах та онлайн-проєктах. При цьому за останній рік значної популярності серед вчителів набули вебінари (у 2022 р. – 20,2%), відсоток цієї значно зріс до 49,6%. Також значно зріс відсоток популярності онлайн майстер-класів – з 27,8% до 61,9% (на 34,1%). Тому слід зазначити, що вчителі сьогодні покладають значні очікування на систему післядипломної педагогічної освіти, а також на сферу неформальної освіти, висловлюючи свої потреби та готовність застосовувати ІКТ у професійній діяльності.

Ключові слова: цифровізація, професійний розвиток, вчитель, цифрові засоби, ІКТ.

Список використаних джерел

Іванюк, І., & Паращенко, Л. (2025). Використання батьками інформаційно-цифрового середовища закладів загальної середньої освіти. *Український педагогічний журнал*, (1), 68–79. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-1-68-79

Овчарук, О. В. (2025). Роль інструментів моніторингу самооцінювання цифрової компетентності вчителів у подоланні викликів в Україні та зарубіжжі. *Освітня аналітика України*, *1*(33), 17–27. https://doi.org/10.32987/2617-8532-2025-1-17-27

Овчарук, О. В., Гриценчук, О. О., & Кравчина, О. Є. (2025). Використання генеративного штучного інтелекту вчителями для вдосконалення педагогічних практик: світовий та український досвід . *Імідж сучасного педагога*, *6*(225), 5–10. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-6(225)-5-10

ТРАНСФОРМАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЧЕРЕЗ МУЛЬТИМОДАЛЬНУ ЕКОСИСТЕМУ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В УМОВАХ ГЛОБАЛЬНИХ ВИКЛИКІВ СЬОГОДЕННЯ

Андрій ОЗАРЧУК
Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
м. Рівне, Україна
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0003-4551-3494

Сучасна парадигма глобальної освіти сьогодні демонструє стійку тенденцію до зростання кількості здобувачів освіти з особливими освітніми потребами (ООП), що зумовлено комплексом непрогнозованих впливів – від наслідків тривалих соціально-політичних криз до екологічних та медико-біологічних чинників. Ця

тенденція вимагає від педагогічної спільноти не просто адаптації існуючих методик, а фундаментального переосмислення дидактичного інструментарію. Актуалізація технологій штучного інтелекту (ШІ) в інклюзії переходить із площини допоміжних засобів у статус ключового архітектора персоналізованого навчання. Використання інтелектуальних систем дозволяє подолати традиційну уніфікацію контенту, пропонуючи натомість динамічне середовище, яке гнучко реагує на когнітивні, сенсорні та психоемоційні особливості кожного учня (Озарчук, 2024, с. 40).

Фундаментальним елементом цієї цифрової трансформації постає екосистема Gemini, яка завдяки своїй мультимодальній природі здатна опрацьовувати інформацію в різних форматах одночасно. У контексті інклюзивної освіти це означає здатність системи миттєво конвертувати складні абстрактні поняття у спрощені семантичні структури. Для учнів із когнітивними порушеннями або розладами аутистичного спектра Gemini виступає інтелектуальним посередником, що здійснює семантичну фільтрацію та адаптацію текстів, виділяючи ключові смисли та усуваючи надлишкову інформацію, яка може спричиняти когнітивне перевантаження. Можливість взаємодії з моделлю в режимі реального часу через природну мову дозволяє створювати ситуацію успіху для дитини, де ШІ адаптує темп і складність діалогу під індивідуальний запит, виконуючи роль персонального тьютора (Озарчук, 2024, с. 41).

Особливого значення набуває інструмент Gemini Canvas, який кардинально змінює підхід до створення інтерактивних та гейміфікованих навчальних завдань. На відміну від статичних цифрових ресурсів, Canvas дозволяє педагогу спільно із ШІ конструювати адаптивні робочі простори, де кожна дія учня моделює подальший хід завдання. В інклюзивному класі це забезпечує реалізацію принципу педагогічного скаффолдингу, коли система надає необхідну підтримку саме в той момент, коли дитина відчуває труднощі. Гейміфікація в цьому середовищі не є самоціллю, а виступає потужним стимулом для підтримки довільної уваги у дітей із синдромом дефіциту уваги та гіперактивності. Завдяки візуалізації прогресу та інтерактивним елементам, навчання перетворюється на процес гри, що знижує рівень тривожності та сприяє глибшому засвоєнню матеріалу через діяльнісний підхід (Озарчук, 2024, с. 41; Gemini, 2025).

Важливим вектором корекційно-розвиткової роботи є застосування Storybook як інструменту цифрового сторітелінгу. В умовах роботи з дітьми з порушеннями мовлення та комунікативної сфери, наративний підхід відкриває унікальні можливості для соціалізації. Використання ШІ для генерації візуальних та текстових історій дозволяє дитині стати співавтором власного досвіду. Це має надзвичайний терапевтичний потенціал, зокрема в межах казкотерапії, де через метафоричні образи опрацьовуються психологічні травми та соціальні бар'єри. Storybook дає змогу педагогу створювати соціальні історії, адаптовані до конкретних життєвих ситуацій учня, допомагаючи йому візуалізувати алгоритми

поведінки в соціумі. Такий підхід стимулює мовленнєву активність, розвиває творчу уяву та креативне мислення, що є критично важливим для формування цілісної особистості в інклюзивному середовищі (Озарчук & Озарчук, 2025, с. 797).

Паралельно з візуальним та текстовим контентом, акустичний вплив залишається одним із найменш освоєних, але перспективних напрямів інклюзії. Інтеграція моделі Lyria у навчальний процес дозволяє автоматизувати створення високоякісного аудіоконтенту для логопедичної та лоритмічної роботи. Штучний інтелект у цьому аспекті здатен генерувати музичні композиції та пісні з чітко заданими параметрами ритму, темпу та мелодики, що відповідають специфічним потребам дітей з порушеннями мовлення або опорно-рухового апарату. Використання персоналізованих логоритмічних вправ, створених за допомогою Lyria, сприяє розвитку фонематичного слуху, координації рухів та емоційної регуляції. Можливість створення музичного супроводу, який гармоніює з психофізіологічним станом дитини в конкретний момент, робить корекційний процес більш м'яким та ефективним, перетворюючи рутинні вправи на емоційно насичені заняття (Google DeepMind, 2025).

Загальне узагальнення досвіду використання цих інструментів свідчить про те, що ми перебуваємо на етапі переходу від інклюзії як присутності до інклюзії як активної участі та успішної реалізації. Поєднання когнітивних можливостей Gemini, інтерактивності Canvas, наративності Storybook та музикальності Lyria формує цілісну мультисенсорну екосистему. Це дозволяє реалізувати ідею універсального дизайну в освіті, де навчальний матеріал від початку створюється як гнучкий і багатогранний. Унікальність такого підходу полягає в тому, що технологія не замінює вчителя, а звільняє його від технічної рутини адаптації матеріалів, дозволяючи зосередитися на безпосередній емоційній та педагогічній підтримці учня.

На мою думку, цифрова трансформація інклюзивної освіти через впровадження генеративного штучного інтелекту є безальтернативним шляхом розвитку в умовах глобальної нестабільності. Автоматизація створення адаптивного контенту дозволяє масштабувати якісну освіту, роблячи її доступною незалежно від зовнішніх обставин чи складних освітніх потреб. Ключовим результатом такої реформи стає формування середовища, де кожна дитина отримує інструменти для самовираження та розвитку свого потенціалу. Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку цілісних методичних систем, що поєднуватимуть ШІ-інструменти з традиційними корекційними техніками, забезпечуючи етичність, безпеку та високу ефективність інклюзивного освітнього процесу в майбутньому.

Ключові слова: інклюзивна освіта, мультимодальна екосистема ШІ, штучний інтелект, персоналізоване навчання, Gemini Canvas, цифровий сторітелінг, універсальний дизайн освіти.

Список використаних джерел

Озарчук, А. (2024). Використання штучного інтелекту у навчанні здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. *New pedagogical thought*, *119*(3), 38–43. https://doi.org/10.37026/2520-6427-2024-119-3-38-43

Озарчук, А., & Озарчук, К. (2025). Gem-бот Storybook як інструмент інклюзивної освіти: підтримка обдарованих дітей з особливими освітніми потребами у творчій діяльності. У *Обдаровані діти – скарб нації!* (с. 795-804). Інститут обдарованої дитини НАПН України. https://doi.org/10.63437/978-617-7734-40-5-2025-1338.

Gemini. (2025). https://gemini.google.com/

Google DeepMind. (2025). *Lyria 3*. https://deepmind.google/models/lyria

ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Марія ОЛІЯР, д.пед.н., проф.
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
м. Івано-Франківськ, Україна
https://orcid.org/0000-0002-1592-1780

У сучасній вітчизняній психолого-педагогічній науці актуальними є дослідження однієї зі складових модернізації освіти – інтеграції систем загальної та професійної освіти у світовий освітній простір. У цьому аспекті особливого значення набуває розвиток ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів. Система ціннісних орієнтацій, що становить психологічну характеристику особистості та один із елементів її структури, є одним із центральних особистісних утворень, визначає мотивацію поведінки, істотно впливає всі сторони діяльності людини, характеризує її готовність до здійснення суспільно корисної діяльності, визначає моральну спрямованість її поведінки.

У процесі професійної освіти майбутні вчителі спочатку відкривають для себе значущість ціннісних орієнтацій та освіти, а згодом – своєї професії педагога та життєвого покликання як цінностей. Якщо така база закладена, то після досягнення акмеологічної зрілості випускники ЗВО продовжують успішно формувати моральні, соціальні та професійні ціннісні орієнтації, які сприяють їхньому особистісному і професійному зростанню.

Система ціннісних орієнтацій учителя початкової школи в процесі його професійної діяльності впливає на загальну атмосферу освітнього процесу, на систему взаємовідносин «педагог – учень», «педагог – педагог», «педагог – батьки», на якість навчально-виховної роботи та розвиток

духовного потенціалу молодших школярів. Набуття особистістю майбутнього вчителя ціннісних орієнтацій допомагає становленню внутрішньої регуляції, кращому розумінню зовнішніх і внутрішніх чинників, що на нього впливають, визначенню логіки власних дій. Тому формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів є предметом пильної уваги науковців та різнопланового вивчення.

Основою змісту формування ціннісних орієнтацій студентської молоді є цінності, втілені в гуманістичній загальнолюдській моралі. До таких цінностей відносяться справедливість, гуманізм, патріотизм, толерантність, людяність, працьовитість та ін., які доповнюються національними цінностями, що відображають географічні та соціокультурні особливості, історію, традиції і звичаї, мову, духовні й культурні надбання рідного народу. В умовах такого багатонаціонального регіону, як, до прикладу, гірський регіон Українських Карпат, від рівня сформованості у молоді гуманістичних ціннісних орієнтацій багато в чому залежить збереження спокою та стабільності, сталого розвитку як необхідних умов повноцінного функціонування особистості в соціумі.

Серед найважливіших ціннісних якостей багато вчених вважають пріоритетною категорію толерантності як форми існування та співіснування в людському суспільстві (Т. Варенко, Т. Гордієнко, А. Молчанова, Ю. Тодорцева, О. Філоненко, Л. Чередник та ін.). Це якість особистості, яка виявляється в уявленнях про інших людей як носіїв різних, у тому числі етнічних та релігійних, цінностей, в усвідомленні цінності культурного різноманіття для кожної людини та суспільства загалом. «Толерантність у педагогіці розглядається як професійна якість учителя, що забезпечує ефективну взаємодію з учнями, виховання культури терпимості та поваги до інших» (Гордієнко & Філоненко, 2025, с. 183). Толерантність також означає готовність визнавати права іншої людини як рівної серед інших, передбачає доброзичливе, поважне ставлення до інших культур та їх носіїв, прагнення будувати взаємодію з людьми на основі рівноправності і співробітництва. Без сумніву, ця якість особливо важлива для педагога, в тому числі вчителя початкових класів, оскільки школа – це завжди мультикультурний освітній простір. У ході лекційних та семінарських занять з педагогіки, проходження педагогічних практик студенти переконуються, що толерантність передбачає вміння конструктивно співпрацювати з людьми, розв’язувати конфлікти, що виникають, ненасильницькими способами. Для цього потрібні такі якості, як витримка, терпіння, самовладання, милосердя, повага до інших тощо.

Як зазначають учені, «вимоги сьогодення щодо процесу підготовки майбутніх вчителів початкових класів актуалізують необхідність створення умов для перетворення свідомості студентів, їх світогляду, оволодіння ними новими способами діяльності, вибудовування іншої системи ціннісних орієнтацій» (Павлова, 2018). Основними умовами формування толерантності у студентів, які впливають на формування їхніх

гуманістичних ціннісних орієнтацій, є: уявлення про толерантність як властивість особистості, що виявляється в неупередженому, поважному ставленні до людей з різних соціальних груп; розуміння зумовленості самосвідомості, почуттів, поведінки людини загальнолюдськими та національними цінностями, культурними традиціями; знання способів розв'язання конфліктів та вміння їх конструктивно вирішувати; визнання права іншої людини на вільне вираження своїх поглядів, переконань за умови, що вони не суперечать загальнолюдським цінностям; поважне ставлення до думок інших людей, які не збігаються з власною позицією; готовність до конструктивної взаємодії з іншими людьми; нетерпиме ставлення до жорстокості та насильства; здатність бачити позитивні й негативні риси в людях, явищах, подіях; вміння неупереджено оцінювати свою поведінку; здатність знаходити оптимальний вихід із проблемних ситуацій та ін.

Реалізовані на практиці, ці педагогічні умови позитивно впливають на процес засвоєння системи знань та уявлень студентів про цінності, сприяють формуванню адекватної самооцінки, успішній адаптації в професійному середовищі і загалом у соціумі. Формування гуманістичних ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкових класів варто розглядати в контексті того, наскільки можна розвинути їхній суб'єктний потенціал і забезпечити умови для позитивного особистісного зростання та успішної професійної самореалізації. Аксіологічні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців є засобом гармонійного розвитку студентської молоді, їхньої активної діяльності в соціокультурному контексті, саморозвитку та самореалізації.

Ключові слова: майбутній учитель початкових класів, особистісні якості педагога, толерантність, умови формування ціннісних орієнтацій, ціннісні орієнтації.

Список використаних джерел

Гордієнко, Т. В., & Філоненко, О. С. (2025). Формування толерантного вчителя початкових класів у контексті майбутньої професійної діяльності. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)*, (2), 182–190.

Павлова, О. Г. (2018). *Формування педагогічних цінностей у майбутніх вчителів початкових класів*. https://surl.li/ayafwb

ІНСТРУМЕНТИ СПОСТЕРЕЖЕННЯ ЗА ЯКІСТЮ ВИКЛАДАННЯ ТА ПРОГРЕСОМ СТУДЕНТІВ У БЕЛЬГІЇ ЯК ЕЛЕМЕНТ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ

Анна ОСТАПЕНКО, д-р філософії
Інститут професійної освіти НАПН України,

м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0002-2669-7227

Заклади вищої професійно-прикладної освіти у нідерландській спільності та заклади вищої освіти у французькій, складають основу професійної вищої освіти в Бельгії, де акцент робиться на практичних навичках під час навчання та отримання диплому зі знаннями які інтегруються роботу. Унікальність бельгійського підходу полягає в тому, що кожна спільнота вибудувала специфічний інструментарій спостереження за прогресом студентів та якістю викладання, що відображає культурні та економічні пріоритети Королівства Бельгії. Професійна вища освіта зосереджена переважно на бакалавраті, хоча існують і професійно орієнтовані магістерські програми, що потребує інструментів аналізу, здатних вимірювати не лише теоретичні знання, а й професійну практичну майстерність (Informatics Europe, n.d.).

Трансформація професійної освіти в Бельгії супроводжується активним впровадженням цифрових інновацій, які дозволяють здійснювати безперервне спостереження за навчальним процесом у режимі реального часу. Системи управління навчанням стали не просто сховищами матеріалів, а потужними аналітичними центрами (eLearning THEMES, 2011).

Toledo та екосистема Learning Analytics у нідерландській спільності в закладах вищої професійно-прикладної освіти, що входять до асоціації KU Leuven, домінує платформа Toledo (на базі Blackboard). Вона пропонує інструменти навчання на основі даних (Learning Analytics – LA), які дозволяють студентам та викладачам отримувати уявлення про хід навчання. Ключові функціональні елементи Toledo включають: панелі прогресу, які візуалізують академічну ситуацію студента, порівнюючи його досягнення з встановленими орієнтирами; системи прямого зворотного зв'язку за результатами тестів та завдань, що дозволяють студентам миттєво коригувати свої стратегії навчання (KU Leuven, 2025); інструменти предиктивної аналітики, які на основі «цифрових слідів» студента прогнозують вірогідність досягнення результатів навчання та виявляють групи ризику для раннього втручання (Susnjak et al., 2022). Використання таких інструментів потребує високого рівня етичного контролю, що забезпечується через Спеціальний комітет з Learning Analytics та дотримання принципів прозорості даних (KU Leuven, 2025).

Moodle є однією популярною платформою, особливо у французькій спільноті та в німецькомовній AHS (AHS Ostbelgien, n.d.). Moodle цінується за свою відкриту архітектуру, яка дозволяє інтегрувати різноманітні аналітичні модулі, такі як MocLog або адаптивні опитувальники (Alonzo-Godoy et al., 2026). Важливою є інтеграція Moodle з системою цифрових портфоліо Mahara, відома під назвою «Mahoodle», яка дозволяє поєднувати формальне оцінювання в межах курсу з рефлексивним спостереженням за

розвитком компетенцій студента в довгостроковій перспективі (eLearning THEMES, 2011). Аналіз у Moodle часто базується на активних методологіях, де форуми, вікі-сторінки та спільні проекти стають джерелами даних для аналізу соціальної взаємодії та когнітивного внеску кожного учасника. Це дозволяє викладачам закладів вищих шкіл аналізувати не лише кінцевий продукт навчання, а й сам процес побудови знань у професійній спільноті (Alonzo-Godoy et al., 2026).

У вищій професійній освіті Бельгії цифрові портфоліо перетворилися на один із найбільш релевантних інструментів для планування навчання та збору доказів розвитку автономії студента. ePortfolios дозволяють документувати навчальні траєкторії за допомогою мультимодальних артефактів (відео, аудіо, тексти, посилання) (Mogas et al., 2023).

Неперевершеним прикладом спеціалізованого інструменту є фламандський проект SCAFFOLD (2020–2023), метою якого було створення прототипу ePortfolio для навчання на робочому місці в медичній освіті. Цей інструмент визначений як цифровий орієнтований на студента засіб, що документує, стимулює та доводить безперервний розвиток компетенцій майбутніх фахівців. Аналітичний потенціал SCAFFOLD полягає у: можливості залучення багатьох стейкголдерів (студент, викладач, наставник на робочому місці, колеги) до процесу спостереження; візуалізації динаміки навичок протягом тривалого періоду стажування; забезпеченні доказової бази для підтвердження кваліфікації перед виходом на ринок праці (Embo et al., 2025).

У французькій спільноті вибір інструменту портфоліо часто залежить від педагогічної мети. Mahara використовується як простір для вільної демонстрації досягнень та особистого розвитку, тоді як Karuta орієнтована на структурування портфоліо згідно з підходом, що базується на компетенціях (APC). Вища школа провінції Льєж використовує Karuta для візуалізації прогресу студентів-альтернантів за блоками компетенцій у часі (KARUTA, n.d.). Karuta дозволяє створювати складні робочі процеси, де студенти завантажують файли, рефлексують, а інструктори оцінюють їх за допомогою вбудованих рубрик та дашбордів для виставлення оцінок. Така гнучкість робить Karuta ідеальним інструментом для акредитаційних потреб та професійного розвитку в умовах закладів вищої школи (Apereo, n.d.).

Нідерландська служба зайнятості (VDAB) розробила інструмент «Competent 2.0» – базу даних професійних профілів, засновану на компетенціях. Цей інструмент слугує фундаментом для: створення профілів вакансій роботодавцями на основі конкретних навичок; порівняння компетенцій випускників з реальними запитами ринку та коригування змісту навчальних програм у закладах вищої професійно-прикладної освіти на основі виявлених дефіцитів у базах даних. Програма базується на адаптованих до бельгійського ринку картках ROME v3, що забезпечує спільну мову між освітою та бізнесом. VDAB також регулярно

оновлює список «дефіцитних професій», який є критичним інструментом аналізу для прийняття рішень про відкриття нових спеціальностей у закладах вищої професійно-прикладної освіти.

У французькій спільноті функціонує мережа «Басейнових інстанцій» (IBEFE), які відповідають за узгодження пропозиції освіти та навчання з потребами ринку праці. IBEFE використовують розгалужений набір аналітичних інструментів: аналітичні та проспективні звіти, які готуються щонайменше кожні три роки для кожного з 10 територіальних управлвнь (Cedefop, 2016); щорічні оновлення списків пріоритетних професій (113 професій у Брюсселі станом на 2025 рік), за якими надаються рекомендації щодо посилення або створення нових навчальних секцій та «Кадастр 2.0» – стратегічний інструмент для Брюссельського регіону, що інтегрує дані про кваліфікаційну освіту, професійну підготовку та валідацію компетенцій. Це дозволяє закладам вищих шкіл (Hautes Écoles) адаптувати свої програми до специфічних потреб місцевої промисловості або сфери послуг, забезпечуючи високий рівень працевлаштування випускників (Bassinefe, 2020). Оскільки професійна вища освіта значною мірою грунтується на навчанні на робочому місці, інструменти аналізу повинні охоплювати і цей критичний сегмент. Заклади вищих шкіл Бельгії застосовують низку практичних рішень для моніторингу стажувань.

Деякі Hautes Écoles впровадили спеціалізовані додатки для портфоліо, які дозволяють студентам документувати всі види діяльності під час стажування. Ці інструменти дозволяють керівникам стажувань від підприємств оцінювати ступінь автономності, досягнутий студентом у різних завданнях. Такий підхід перетворює стажування з пасивного перебування на робочому місці на активний процес накопичення доказів професійної придатності, які пізніше аналізуються академічними наставниками. У німецькомовній спільноті для дуальних програм бакалаврату, організованих спільно з ZAWM Eupen, використовується модель «Педагогічного проекту», де заклади повинні щорічно описувати процедури внутрішньої оцінки досягнення цілей навчання саме в робочому середовищі. Це забезпечує системний контроль за тим, щоб практичне навчання залишалося частиною цілісного освітнього проекту, а не ставало простою експлуатацією праці студента (Eurydice, 2026).

Інноваційним інструментом спостереження є система Interactive Curves Graph (ICG), розроблена для аналізу письмових компетенцій у французькій спільноті. Вона інтегрує ШІ для створення контекстуального аналізу прогресу студента. Користувачі можуть бачити траєкторії результативності за п’ятьма критеріями: загальний бал, відповідність завданню, когерентність, лексичне багатство та граматична коректність. Коли викладач або студент натискає на певну точку на графіку, ШІ генерує детальний педагогічний коментар, що пояснює причини такого результату та дає рекомендації для покращення. Такий інструмент дозволяє перейти від статичного оцінювання до динамічного

спостереження за когнітивним розвитком студента (Es-sarghini & Boumahdi, 2025).

Для глибокого аналізу навчального процесу вищі школи Бельгії використовують сучасні методи освітнього інтелектуального аналізу даних (Educational Data Mining – EDM) та Learning Analytics. Ці методи дозволяють перетворювати сирі дані з лог-файлів у корисну інформацію для прийняття рішень. Інструменти, такі як WEKA, Orange або RapidMiner, інтегруються з навчальними платформами для проведення класифікації, регресійного аналізу та текстової аналітики (токенізація, ембеддінги) письмових робіт студентів. Це дозволяє вищим школам автоматизувати частину процесів спостереження, вивільняючи час викладачів для безпосередньої взаємодії зі студентами (Susnjak et al., 2022).

Важливим інструментом аналізу на рівні закладів є відстеження прогресу випускників (graduate tracking). Проект TRACKIT надав огляд такої діяльності в Бельгії, де вищі школи використовують дані про працевлаштування для оцінки ефективності своїх програм. Це включає аналіз «першого року» як критичного рубежу, моніторинг причин відсіву та аналіз зв'язку між отриманою кваліфікацією та реальною сферою зайнятості. Такі дані дозволяють закладам не лише звітувати перед урядом, а й коригувати свої маркетингові стратегії та зміст навчання для підвищення конкурентоспроможності випускників (Gaebel et al., 2012).

Активне використання Learning Analytics та цифрових портфоліо ставить гострі питання щодо захисту персональних даних студентів (Embo et al., 2025). Вищі школи повинні забезпечувати прозорість алгоритмів оцінювання та гарантувати, що аналітика використовується для підтримки навчання, а не для стеження. У нідерландській та французькій спільноті розробляються спеціальні етичні кодекси для використання ШІ та великих даних в освіті, що стають невід'ємною частиною систем забезпечення якості (KU Leuven, 2025).

Існує ризик надмірного покладання на кількісні дані, що може призвести до втрати якісного контексту навчання (Sánchez Chaparro et al., 2012). Бельгійські агенції, такі як AEQES та VLUHR QA, наголошують на тому, що цифрові інструменти повинні доповнювати, а не замінювати професійне судження експертів-рецензентів та викладачів. «Аппреціативний підхід» у нідерландській спільноті якраз і спрямований на збереження людського фактору в оцінюванні якості (NVAO, n.d.).

Перспективи розвитку інструментів аналізу пов'язані зі створенням адаптивних навчальних середовищ, які в реальному часі підлаштовуватимуть контент під потреби студента на основі аналізу його прогресу. Крім того, зростає роль аналізу «мікро-кваліфікацій» – невеликих блоків навчання, які потребують специфічних інструментів валідації та відображення в цифрових портфоліо. Це дозволить зробити систему професійної освіти більш гнучкою та чутливою до швидких змін у технологіях та суспільстві (Apereo, n.d.).

Отже, досвід Бельгії демонструє успішну інтеграцію інноваційних цифрових інструментів (Learning Analytics, EDM, ePortfolios) для безперервного спостереження за процесом навчання та оцінювання практичної майстерності студентів. Поєднання технологічного аналізу даних із моніторингом потреб економіки та збереженням викладачів в оцінюванні забезпечує високу адаптивність вищої професійно-прикладної освіти до сучасних технологічних і суспільних змін.

Ключові слова: професійна вища освіта, learning Analytics, цифрові портфоліо, компетентнісний підхід, освітні інновації, якість освіти, моніторинг прогресу.

Список використаних джерел

AHS Ostbelgien. (n.d.). *Ordnungen*. https://www.ahs-ostbelgien.be/hochschule/profil/portraet/ordnungen/

Alonzo-Godoy, M., Martínez-Agut, M. P., & Monzó-Martínez, A. (2026). The intersection between Moodle, active methodologies, and artificial intelligence in higher education: A narrative review and thematic analysis. *Education Sciences, 16*(3), 480. https://doi.org/10.3390/educsci16030480

Apereo. (n.d.). *Karuta: Your gateway to next-generation portfolios!* https://www.apereo.org/programs/software/karuta

Bassinefe. (2020). *Rapport analytique et prospectif: Thématiques communes actualisation 2020*. https://nordvpn.com/uk/link-checker/

Cedefop. (2016). *Competence-based matching*. https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/matching-skills/all-instruments/competent-based-matching

eLearning THEMES. (2011). *Moodle, Mahara and Mahoodle*. https://elearning.3rdwavemedia.com/blog/moodle-mahara-and-mahoodle/367/

Embo, M., Wasiak, C., Verschaeve, S., Van Acker, L., Timmers, M., & Lievens, E. (2025). EU protection requirements for ePortfolios in clinical healthcare education. *BMC Medical Education, 25*(1), 1640. https://doi.org/10.1186/s12909-025-08157-9

Es-sarghini, A., & Boumahdi, A. (2025). Interactive eAssessment of writing competency in French as a foreign language: Development and implementation of an AI-enhanced progress monitoring system. *Australian Journal of Applied Linguistics, 8*(1), 102495. https://doi.org/10.29140/ajal.v8n1.102495

Eurydice. (2026). *Belgium – German-speaking community: Quality assurance in higher education*. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/belgium-german-speaking-community/quality-assurance-higher-education

Gaebel, M., Hauschildt, K., Mühleck, K., & Smidt, H. (2012). *Tracking learners' and graduates' progression paths: TRACKIT*. European University Association. https://www.eua.eu/images/tracking learners and graduates progression paths track it.pdf

Informatics Europe. (n.d.). *Higher education systems – Belgium*. https://www.informatics-europe.org/data-portal/?page=higher-education-systems/belgium.html

KARUTA. (n.d.). *Karuta et Mahara, 2 outils open source de qualité pour les compétences, lequel choisir ?* https://karuta-france-portfolio.fr/karuta-et-mahara-2-outils-open-source-de-qualite-pour-les-competences-lequel-choisir/

KU Leuven. (2025). *Learning analytics for feedback during your learning process*. https://www.kuleuven.be/english/stuvo/education/student/academicprogress/learning-analytics-for-feedback-during-your-learning-process

Mogas, J., Cea Álvarez, A. M., & Pazos-Justo, C. (2023). The contribution of digital portfolios to higher education students' autonomy and digital competence. *Education Sciences, 13*(8), 829. https://doi.org/10.3390/educsci13080829

NVAO. (n.d.). *The quality assurance system of Flanders*. https://www.nvao.net/en/the-quality-assurance-system-of-flanders

Sánchez Chaparro, T., Duykaerts, C., Remaud, B., Fleischmann, P., & Arditti, J.-C. (2012, September). *Delivering the EUR-ACE label abroad: A collaboration between AEQES and CTI for the joint evaluation and accreditation of long cycle engineering programmes in the French community of Belgium in 2012-2013* [Conference presentation]. ENAEE First Conference, Porto, Portugal. https://www.enaee.eu/wp-content/uploads/2018/11/Sanchez-Remaud-et-al.docx

Susnjak, T., Ramaswami, G. S., & Mathrani, A. (2022). Learning analytics dashboard: a tool for providing actionable insights to learners. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 19*(1), 1-27. https://doi.org/10.1186/s41239-021-00308-x

ПРОГРАМА «ВИВЧАЮ – НЕ ЧЕКАЮ» ТА БАЗОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ: РЕЗУЛЬТАТИ ТА ЇХ ІНТЕРПРЕТАЦІЯ

Єлизавета ПАНЧЕНКО, к.пед.н.
Український католицький університет,
Українська асоціація дослідників освіти
м. Умань, Україна
https://orcid.org/0000-0003-3749-7164

Повномасштабна війна в Україні суттєво вплинула на систему освіти та психоемоційний стан дітей. Освітній процес відбувається в умовах постійної невизначеності, переривання навчання, дистанційного формату, переміщення сімей та підвищеного рівня стресу. У таких умовах проблема освітніх втрат набуває не лише академічного, а й соціально-психологічного значення.

Освітні втрати проявляються у зниженні рівня базових компетентностей, труднощах концентрації уваги, зменшенні навчальної мотивації та фрагментації знань (Освіторія, 2024). Особливо вразливими є діти, які тривалий час перебували в умовах нестабільності або мали обмежений доступ до якісного навчального середовища.

У відповідь на ці виклики в Україні реалізовується програма «Вивчаю – не чекаю», спрямована на підтримку учнів та компенсацію освітніх втрат (Вивчаю – не чекаю, n.d). «Вивчаю – не чекаю» – це безкоштовний мобільний застосунок, створений міжнародною організацією War Child у співпраці з Освіторією, яка залучила до творчого процесу освітянську

спільноту – дітей та учителів. Зміст застосунка відповідає програмі Нової української школи.

Метою тез є представлення результатів дослідження програми та інтерпретація її впливу на базові компетентності учнів.

Результати кількісного дослідження демонструють загалом позитивну динаміку у розвитку базових навчальних компетентностей та залученості учнів, однак вони є неоднорідними та містять як позитивні ефекти, так і певні обмеження.

Математична компетентність. Учні, які брали участь у програмі, у цілому демонстрували значне покращення загальних результатів з математики та множення на швидкість. Водночас зроблено висновок про позитивні але нестабільні результати щодо заповнення пропусків чисел та розв'язання математичних задач.

Читацька грамотність. Участь у програмі «Вивчаю – не чекаю» супроводжувалася обнадійливими, хоча й нестабільними покращеннями у звуко-буквеному аналізі, розумінні прослуханого та загальному рівні читацької грамотності.

Результати якісного дослідження: як застосунок підтримував навчання дітей. Результати якісного дослідження засвідчили, що учасники відзначали позитивний вплив застосунку на академічні результати, розвиток когнітивних навичок та забезпечення безперервності навчання в умовах війни.

Одним із найбільш часто згаданих результатів стало покращення математичних навичок дітей. Учителі повідомляли про зростання швидкості обчислень, покращення навичок розв'язування задач та вищі результати під час перевірки знань. Як зазначив один із учителів: *«Під час діагностичної роботи лише двоє з 28 учнів припустилися помилки в задачі» (Учитель)*.

Учасники також звертали увагу на випереджальне засвоєння навчального матеріалу. Діти знайомилися з новими темами ще до їх проходження у школі. Наприклад, одна дитина розповіла: *«...ми ще не вивчали дроби, але я вже робив/робила їх у застосунку, наприклад ½» (Дитина)*.

Крім математичних навичок, батьки та вчителі відзначали покращення навичок читання, зокрема швидкості, точності та розуміння тексту. Дослідження також показало позитивний вплив на розвиток когнітивних навичок, таких як мислення, міркування та планування.

Учасники пояснювали ці результати кількома особливостями застосунку. Насамперед вони відзначали доступність і зрозумілість пояснень. Дітям подобалися персонажі та спосіб подання матеріалу: *«Мені подобається хлопчик у математиці, у нього навіть папуга на голові – він дуже добре пояснює» (Дитина)*. Важливим фактором також стала можливість закріплювати знання через повторення та практику. Діти цінували можливість переглядати навчальні матеріали повторно: *«Коли*

дивишся відео і натискаєш на бульбашку, але все одно не розумієш, можна переглянути відео ще раз – і тоді вже розумієш» (Дитина).

Окремо учасники наголошували на ролі захопливого візуального оформлення, персонажів і сюжетів, які підтримували мотивацію дітей: *«…це було схоже на мультфільм українською» (Дитина)*.

У контексті війни застосунок виконував також важливу функцію забезпечення безперервності навчання. Для дітей, які були змушені переміститися, він допомагав підтримувати зв'язок з українською освітою. Учителі також відзначали можливість продовжувати навчання під час повітряних тривог. Крім того, застосунок допомагав дітям надолужувати освітні втрати під час хвороб.

Загалом результати свідчать, що застосунок сприймався учасниками не лише як інструмент для розвитку академічних навичок, але й як засіб підтримки безперервності навчання та адаптації до складних умов, спричинених війною.

Інтерпретація результатів. Отримані результати можуть бути інтерпретовані у кількох взаємопов'язаних площинах.

З освітньої перспективи програма створює умови для поступового відновлення базових компетентностей через адаптивний підхід, повторення матеріалу та концентрацію на ключових навичках. У кризових умовах саме фокус на базових компетентностях дозволяє зменшувати ризик подальшого накопичення освітніх втрат.

З психологічної перспективи важливим є те, що навчання стає джерелом структури та стабільності. У ситуації, коли зовнішній світ є непередбачуваним, регулярне навчальне середовище може частково відновлювати відчуття контролю та безпеки. Це, своєю чергою, позитивно впливає на когнітивне функціонування та здатність до засвоєння інформації.

Соціальний аспект програми полягає у створенні простору взаємодії та підтримки між учнями й педагогами. Досвід включеності, співпраці та стабільного контакту з дорослими є важливим фактором адаптації дітей до кризових умов.

Таким чином, ефективність програми може пояснюватися не лише академічним змістом занять, але й комплексним поєднанням освітньої, психологічної та соціальної підтримки.

Результати дослідження свідчать про потенціал програми «Вивчаю – не чекаю» як інструменту компенсації освітніх втрат та підтримки базових компетентностей учнів в умовах війни.

Важливими складовими ефективності програми є:

- регулярність та структурованість навчального процесу;
- підтримувальне освітнє середовище;
- поєднання академічного та психосоціального компонентів;
- орієнтація на базові навчальні навички.

Отримані результати підкреслюють необхідність довготривалої підтримки учнів у кризових умовах, а також важливість інтеграції психосоціального підходу в освітні програми.

Перспективою подальших досліджень є більш детальне вивчення довготривалого впливу подібних програм на академічне функціонування, емоційний стан та адаптаційні можливості дітей.

Ключові слова: програма «Вивчаю – не чекаю», освітні втрати, базові компетентності, математична компетентність, читацька грамотність, компенсація втрат у навчанні, психосоціальна підтримка.

Список використаних джерел

Вивчаю – а не чекаю. (n.d.). *Застосунок для учнів та учениць 1-4 класів*. https://primary.org.ua/

Освіторія (2024). *Наздоженемо: інструменти вимірювання та стратегії подолання освітніх втрат*. Методичний посібник. https://drive.google.com/file/d/1lB3DQUTZMz4Arr1d_nBz_iSgp9226mJ8/view

ДО ПИТАННЯ ПРО ОРГАНІЗАЦІЮ ТА ФУНКЦІОНУВАННЯ ДОКТОРСЬКИХ ШКІЛ У РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА

Надія ПОСТРИГАЧ, д.пед.н., ст. досл.
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0002-5433-2938

Актуальність проблеми детермінована тим, що упродовж останніх кількох десятиліть вища освіта в усьому світі, особливо в Європі, зазнала парадигматичної трансформації. Ці зміни часто класифікують за різними поняттями, такими як: *зростання виробництва знань у «режимі 2»* (Gibbons et al., 1994); *«друга академічна революція»* (Etzkowitz, 2002); *розквіт «підприємницького університету»* (Clark, 1998; Leslie and Slaughter, 1997); *«зростання складності академічного підприємства»* (Kwiek, 2012); *результати адаптації світових систем вищої освіти до етапу загального доступу* (Trow, 2010) тощо (Szadkowski, 2014, с. 2).

Водночас докторська освіта – це галузь, що швидко розвивається, де ключові елементи системи вищої освіти перетинаються із системою наукових досліджень. Зокрема, зміни, що відбуваються в моделі докторської освіти в Польщі, значною мірою відображають тенденції, які спостерігаються в країнах з великим досвідом підготовки висококваліфікованих наукових фахівців, а також перебувають під

впливом польських академічних традицій та інших системних рішень, пов'язаних з наукою й вищою освітою (Kraśniewski & Lewicki, 2022, с. 265–279).

Примітно, що, система організації підготовки фахівців з дипломами у Республіці Польща є найближчою до української, враховуючи роль держави в регулюванні процесу присудження ступенів. У Польщі існує державна організація – Центральна комісія з питань ступенів та рангів, яка безпосередньо підпорядковується Прем'єр-міністру. Вона надає вченим радам факультетів університету ліцензію на присудження наукових ступенів доктора філософії (PhD), а також формує спеціальні комісії рецензентів для габілітації. Польська докторантура (PhD) схожа на українську аспірантуру, з денною та заочною формами навчання, конкурсною основою вступу на навчання, процедурою вступу (дослідницький проєкт, співбесіда) з урахуванням оцінок бакалаврату та магістратури. Докторантура (програма PhD) по суті працює як окрема науково-освітня програма. Прийняття заявника на цю програму затверджується в кожному окремому випадку відповідними факультетами, які мають право відкривати такі програми. Процедурні етапи реалізації докторату на базі університету або наукової установи: затвердження (відкриття) докторату та призначення наукового керівника; підготовка дисертації, визначення рецензентів; прийняття дисертації та допуск до її захисту; публічний захист та присудження ступеня доктора. Ступінь доктора присуджується відповідною вченою радою, рішення такої ради не підлягає затвердженню вищим органом та набирає чинності з моменту затвердження. Існують випадки оскарження таких рішень та анулювання докторських дипломів, але таке анулювання здійснюється самими університетами (Корда та ін., 2023, с. 6–7).

Зазначимо, що до 1990 р. система вищої освіти в Польщі складалася лише з державних навчальних закладів. Єдиний виняток становив недержавний Католицький університет у Любліні (KUL). У 1990 р. новий Закон «Про вищі навчальні заклади» визначив правила заснування недержавних вищих навчальних закладів. Відтоді їхнє число поступово зростало. Державні та недержавні вищі заклади освіти в Польщі пропонують такі типи навчальних програм: 1) *професійні курси* – студенти здобувають професійний ступінь, що дорівнює бакалаврському: ліценціата (licencjat, lic.), або інженера (inżynier, inż.); 2) *додаткові курси магістерського рівня* для тих, хто здобув зазначені вище професійні ступені; випускникам по завершенні цих курсів присвоюють ступінь магістра чи його аналог; 3) *магістерські курси за певною спеціальністю* надають можливість здобути ступінь магістра, залежно від профілю закладу: магістр (magister, mgr), магістр педагогіки (mgr ed.), магістр мистецтва, магістр іженерії (mgr inż.), магістр архітектури (mgr inż. arch.) або лікар (lek.), лікар-стоматолог (lek. stom.), лікар-ветеринар (lek. wet.); 4)

докторські (PhD) студії для тих, хто подолав маґістерський рівень і прагне здобути науковий ступінь доктора; 5) *післядипломне навчання*.

До 1990 р. не існувало різниці між вищою освітою, здобутою в університеті і не в університеті. Всі вищі навчальні заклади були університетського типу, зосереджувалися не лише на навчанні, а й на наукових дослідженнях. Більшість їхніх факультетів мали право надавати наукові ступені доктора і габілітованого доктора. Хоча небагато з них пропонували професійне навчання (підсумком якого ставав диплом про вищу професійну освіту), більшість студентів цих факультетів закінчували маґістратуру, що забезпечувало право вступати на докторські програми (PhD studies) (Єнджейчак, 2007, с. 52–53).

Однак масове поширення докторських досліджень у 1990-тих і 2000-тих рр. у Польщі не призвело до відповідного збільшення кількості присуджених докторських ступенів. Цей розрив між кількістю зарахованих студентів та кількістю присуджених докторських ступенів є вирішальним для розуміння нових викликів у докторській освіті Республіки Польща. Новий підхід до докторської освіти в Польщі був запроваджений згідно із Законом про вищу освіту і науку від 20 липня 2018 року, який став чинним у 2019/2020 навчальному році. Починаючи з 2019/2020 навчального року була запроваджена нова модель докторської освіти в докторських школах (szkoły doktorskie), як елемент реформи польської системи вищої освіти та науки, яка була створена замість раніше існуючої докторантури. Організація докторських шкіл у Польщі зазнала еволюційних змін, що виникли в результаті досвіду шкіл та аналізу рішень, прийнятих іншими установами, про що свідчить постійно змінюваний зміст внутрішніх правових актів цих шкіл.

Таким чином, система докторської освіти в Польщі зараз структурована навколо докторських шкіл, метою яких є підвищення якості дисертацій та зміцнення репутації й престижу університету; створення оптимальних умов для проведення докторантами досліджень та підтримання їхнього всебічного розвитку. Ключовою метою докторських шкіл є створення середовища, сприятливого для передових досліджень, одночасно сприяючи міжнародній співпраці з університетами за кордоном. Докторські школи працюють з балансом автономії та чітко визначених обов'язків. Якість досліджень у Польщі безпосередньо пов'язана з якістю докторської освіти та установ, відповідальних за неї. Очікується, що ця сучасна та ефективна система докторської підготовки підвищить глобальну конкурентоспроможність та визнання польської академічної спільноти. З огляду на те, що докторанти відіграють вирішальну роль у дослідницькій екосистемі, їхня освіта є важливою для сприяння науковому прогресу. Відповідно до статті 198 Закону про вищу освіту і науку від 20 липня 2018 року, докторська освіта готує студентів (PhD кандидатів) до отримання докторського ступеня та відбувається в докторській школі,

зосереджуючись переважно на академічних ролях. Вона завершується поданням докторської дисертації.

Отже, докторські школи поступово замінили традиційні докторські програми, і цей перехід завершився до кінця 2024 року. На відміну від попередньої моделі, де докторські програми керувалися уповноваженими підрозділами в рамках установ, докторські школи тепер управляються цілими ЗВО. Ці школи можуть бути засновані університетами та науковими інститутами, такими як інститути Польської академії наук, дослідницькі інститути та міжнародні інститути. У період між 2019 і 2022 роками завдяки набору нових когорт кількість PhD кандидатів у новому форматі постійно зростала. Протягом цього періоду їхня кількість зросла в чотири рази, досягнувши 16 269 осіб у 2023 році. Натомість кількість докторантів, які навчалися за «старим» форматом, постійно зменшувалася, що відображає поточну поступову відмову від традиційних докторських програм. Зокрема, за даними системи RAD-on, наразі у Польщі функціонує 175 докторських шкіл (Tłuściak-Deliowska, 2025, с. 6–7).

Принагідно зазначимо, що розуміння того, що таке докторська, аспірантурна або дослідницька школа *(*doctoral, graduate, or research school*),* відрізняється від країни до країни і навіть від університету до університету. Різні назви, позначення та моделі часто викликають плутанину, але в Європі таку школу можна загалом описати як незалежну організаційну одиницю університету (або декількох університетів) з чітким управлінням, керівництвом та спеціальною фінансовою підтримкою (Bitusikova, 2009).

У польському контексті докторська школа є організованою формою освіти щонайменше з двох наукових дисциплін. Докторські школи мають бути горизонтальними структурами, що функціонують у рамках докторських установ. Формула докторської школи підтримує міждисциплінарність у наукових дослідженнях, пов’язаних з дисертаціями, підготовленими докторантами, та розвиток передових переносних навичок. Створення докторської школи не означає створення нової адміністративної установи, а докторська школа, якою керує певна установа, не є організаційною одиницею, окремою від цієї установи. Дозвіл на її створення випливає з дуже високого рівня наукових досліджень, підтвердженого параметричною оцінкою одиниць (оцінювання). Докторська освіта триває від 6 до 8 семестрів. Докторанту призначається щонайменше один науковий керівник упродовж трьох місяців від початку навчання, яке здійснюється на основі освітньої програми та індивідуального плану досліджень. Докторант, за погодженням з науковим керівником або науковими керівниками, готує індивідуальний план досліджень, що містить, зокрема, графік підготовки докторської дисертації, подає його до установи, що керує докторською школою, упродовж 12 міс. з дати початку навчання. Певною інновацією є *проміжне оцінювання*, яке проводиться в середині періоду навчання за участю

науковців з-поза меж установи, що керує школою, при цьому результати оцінювання та їх обґрунтування є публічними, а негативний результат означає виключення зі списку докторантів. Якість освіти в докторантурі також підлягає *зовнішньому оцінюванню* (перше оцінювання шкіл розпочалося у 2024/2025 навчальному році), і його негативний результат означатиме, що продовжити навчання буде неможливо (Tłuściak-Deliowska, 2025).

Перехід від традиційних докторських програм до докторських шкіл знаменує собою значний зсув у системі вищої освіти Польщі, наслідки якого виходять за межі національних кордонів. Ця зміна є частиною ширших освітніх реформ, спрямованих на підвищення якості докторської підготовки, сприяння інноваціям та відповідність міжнародним стандартам. Докторські школи забезпечують більш структуроване, міждисциплінарне та спільне середовище, реагуючи на зростаючий глобальний попит на освіту, орієнтовану на дослідження, яка адаптується до потреб академічних кіл та промисловості, що змінюються. Цей зсув є критично важливим не лише для покращення загальної якості докторської освіти в Польщі, але й для більш конкурентоспроможного позиціонування країни на міжнародному освітньому ландшафті. Приймаючи цю трансформацію, Польща прагне забезпечити, щоб її докторські школи залишалися актуальними, суворими та здатними сприяти дослідницькій досконалості у світовому масштабі. Деякі університети сприйняли Закон 2018 року як стимул для значних змін, спрямованих на підвищення якості, виходячи за рамки схеми раніше проведених докторських студій, приймаючи й поступово поглиблюючи нові рішення та передовий досвід, запозичені з міжнародного досвіду. Інші університети намагалися максимально зберегти поточну модель освіти, створивши єдину докторську школу в рамках усіх наданих компетенцій та адаптувавши рішення, що функціонували у рамках раніше проведених докторських студій, до положень нового Закону.

Визначаючи загальні принципи організації докторської освіти, закон надав університетам та іншим установам, уповноваженим готувати докторантів, значну гнучкість у формуванні структури докторських шкіл. В результаті існує значна різноманітність у структурних домовленостях та моделях управління, що зумовлена положеннями, прийнятими у внутрішніх актах установ, які керують докторськими школами, такими як статути університетів та правила докторських шкіл. Різні групи університетів можуть мати різні підходи до докторської освіти, залежно від їхньої місії, ресурсів та очікувань щодо ринку праці. Тому, ймовірно, існуватимуть відмінності між політехнічними закладами та, наприклад, університетами з більш гуманістичною спрямованістю. Ці відмінності можуть впливати на тлумачення нових правил. Розбіжності в підході до докторської освіти можуть впливати на якість докторських програм. Університети, які застосовують більш сучасний підхід, можуть

зосереджуватися на інтеграції міждисциплінарності, забезпеченні практичного дослідницького досвіду та підготовці докторантів до кар'єри як в академічних колах, так і за їх межами, що може підвищити їхню конкурентоспроможність на ринку праці (Tłuściak-Deliowska, 2025, с. 8–9).

Таким чином, організація та функціонування докторських шкіл у Республіці Польща зазнали суттєвих еволюційних змін з 2019 року (що виникли в результаті досвіду шкіл та аналізу рішень, прийнятих іншими установами, про що свідчить постійно змінюваний зміст внутрішніх правових актів цих шкіл), перейшовши від моделі традиційної аспірантури (яка була частиною післядипломної освіти) до нової системи (структуровані докторські школи – (3-й рівень вищої освіти – PhD), орієнтованої на високу якість наукових досліджень, міждисциплінарність та міжнародну співпрацю.

Ключові слова: вища освіта, докторські школи, підготовка доктора філософії (PhD), організація та функціонування, Республіка Польща.

Список використаних джерел

Єнджейчак, М. (2007). Докторантура в Польщі. У Докторські програми в Європі та Україні: *Матеріали міжнародної конференції «Впровадження принципів третього циклу вищої освіти Європейського простору в Україні»* (с. 52–65). Університетське видавництво ПУЛЬСАРИ. https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/8bd8bd84-e4a4-4f2e-9f63-1f234b94698d/content

Корда, М. М., Федчишин, Н. О., Шульгай, А. Г., Кліщ, І. М., & Шевчук, О. О. (2023). Європейські традиції у підготовці докторів філософії. *Медична освіта*, (1), 5–10. https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2023.1.13818

Clark, B. R. (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*. Pergamon Press.

Etzkowitz, H. (2002). *MIT and the rise of entrepreneurial science*. Routledge.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. SAGE Publications.

Bitusikova, A. (2009). Reforming doctoral education in Europe. *Academe, 95*(1). https://www.aaup.org/academe/issues/2009-issues/reforming-doctoral-education-europe

Kraśniewski, A., & Lewicki, J. (2022). Kształcenie doktorantów – stan prognozowany na 2025 r. z projekcją do 2030 r. (Doctoral education – Projected status for 2025 with a forecast up to 2030). In J. Woźnicki (Ed.), *Trendy, modele i perspektywy rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce: 2021–2025 z projekcją do 2030 roku* (pp. 265–279). Wydawnictwo Politechniki Śląskiej.

Kwiek, M. (2012). The growing complexity of the academic enterprise in Europe: A panoramic view. In B. M. Kehm (Ed.), *The modernisation of European universities* (pp. 51–72). Peter Lang.

Slaughter, S., & Leslie, L. L. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*. Johns Hopkins University Press.

Szadkowski, K. (2014). The long shadow of doctoral candidate status: Case study – Poland. *Social Work & Society, 12*(2), 1–17. https://d-nb.info/1060185229/34

Tłuściak-Deliowska, A. (2025). Doctoral schools as learning organizations: A Polish perspective. *International Journal of Doctoral Studies, 20*, 1–36. https://doi.org/10.28945/5541

Trow, M. (2010). *Twentieth-Century Higher Education: Elite to Mass to Universal*. Baltimore: Johns Hopkins University Press

ПРОМПТ-ІНЖИНІРИНГ У СТРУКТУРІ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ DIGCOMP 2.2

Микола ПРИГОДІЙ, д.пед.н., проф.,
член-кореспондент НАПН України
Інститут професійної освіти НАПН України
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0001-5351-0002

Сьогодні слід наголосити на стрімкий трансформації освітнього середовища під впливом генеративного штучного інтелекту (ШІ), який дедалі активніше інтегрується в педагогічну практику. Досвід країн Європейського Союзу свідчить, що використання інтелектуальних систем у навчанні перестає бути експериментальним і набуває системного характеру, зокрема через впровадження національних стратегій цифровізації освіти, програм підвищення кваліфікації педагогів та розвиток інституційної підтримки цифрових інновацій. У цьому контексті сучасний педагог постає не лише як користувач цифрових інструментів, а як активний проєктувальник освітнього процесу, здатний ефективно взаємодіяти з ШІ та інтегрувати його можливості у освітню діяльність (Pryhodii, 2026).

Теоретичні засади цифрової компетентності педагогів доцільно розглядати крізь призму оновленої європейської рамки DigComp 2.2, яка виступає концептуальним орієнтиром для розвитку професійних умінь в умовах цифрової трансформації освіти. Структура рамки охоплює шість взаємопов'язаних областей: професійну взаємодію, цифрові ресурси, навчання і викладання, оцінювання, розширення можливостей учнів, а також розвиток їхньої цифрової компетентності. Кожна з цих складових відображає комплексні аспекти педагогічної діяльності, що потребують переосмислення у зв'язку з активним впровадженням технологій ШІ (Vuorikari et al., 2022).

Промпт-інжиніринг розглядається як нова й критично важлива складова цифрової компетентності педагогів, що передбачає вміння формулювати точні, структуровані та педагогічно доцільні запити до систем ШІ для отримання релевантних і якісних результатів. У межах рамки DigComp 2.2 ця компетентність інтегрується в кілька ключових областей у межах яких реалізується практика, що охоплює критичну оцінку результатів взаємодії з ШІ та постійне вдосконалення власних

цифрових стратегій.

Зокрема, у сфері професійної взаємодії зростає значення цифрових комунікаційних інструментів, доповнених можливостями ШІ, тоді як у роботі з цифровими ресурсами актуалізується здатність педагогів створювати та адаптувати навчальний контент за допомогою інтелектуальних систем. У площині навчання і викладання підсилюється роль персоналізації освітнього процесу, а в оцінюванні – використання аналітичних інструментів для відстеження навчальних досягнень (Пригодій та ін., 2019).

Версія DigComp 2.2 акцентує увагу на гнучкості, адаптивності та інтерактивності цифрових середовищ, що обумовлює необхідність інтеграції нових навичок, зокрема роботи з промптами як інструментом ефективної взаємодії з ШІ.

У сучасному освітньому дискурсі промпт-інжиніринг постає як окрема педагогічна практика, що забезпечує результативну взаємодію з інтелектуальними системами. Його сутність полягає у свідомому конструюванні запитів, які задають параметри змісту, структури та рівня складності відповіді ШІ відповідно до дидактичної мети. Така діяльність передбачає не лише формулювання чітких інструкцій, а й ітеративне вдосконалення запитів з урахуванням отриманих результатів (Lee & Palmer, 2025).

Функціонально промпт-інжиніринг охоплює оптимізацію запитів для генерації навчальних матеріалів, розроблення завдань різного рівня складності, а також підтримку індивідуальних освітніх траєкторій. Важливим компонентом є критична оцінка відповідей ШІ з позицій наукової коректності, педагогічної доцільності та етичності використання.

У педагогічному вимірі це явище відображає новий рівень професійної майстерності, що інтегрує дидактичні підходи, цифрові інструменти та елементи алгоритмічного мислення, сприяючи більш гнучкому й адаптивному проєктуванню освітнього процесу.

Інтеграція промпт-інжинірингу в структуру DigComp 2.2 відбувається як наскрізний процес, що підсилює кожну з релевантних компетентнісних областей і конкретизує способи використання ШІ в педагогічній діяльності. Йдеться не про окрему навичку, а про інструментальну основу, яка забезпечує ефективність цифрових практик.

У межах компонента «Цифрові ресурси» промпт-інжиніринг розширює можливості створення та адаптації навчального контенту, забезпечуючи педагогу здатність оперативно генерувати варіативні матеріали відповідно до навчальних цілей і рівня підготовки здобувачів освіти. Це сприяє підвищенню якості, релевантності та гнучкості освітніх ресурсів.

У сфері «Навчання і викладання» він виступає ефективним інструментом реалізації диференційованого й персоналізованого підходів, оскільки дає змогу моделювати навчальні ситуації, добирати приклади різної складності та адаптувати стратегії подання матеріалу відповідно до

індивідуальних освітніх потреб.

В аспекті «Оцінювання» промпт-інжиніринг підтримує розроблення інструментів оцінювання, зокрема критеріїв, рубрик і формувального зворотного зв'язку. Водночас принципово важливим залишається професійний контроль педагога за валідністю, об'єктивністю та педагогічною доцільністю отриманих результатів.

У межах компонента «Професійна взаємодія», який охоплює рефлексивну практику, використання промптів відкриває можливості для аналізу власної педагогічної діяльності, прогнозування освітніх результатів і вдосконалення методичних рішень. Таким чином, промпт-інжиніринг постає як інтегративний механізм розвитку цифрової компетентності педагога.

Доцільним є виокремлення рівнів сформованості навичок промпт-інжинірингу у педагогів як індикатора їхньої готовності до ефективного використання ШІ в освітньому процесі. Така градація відображає поступовий перехід від епізодичного застосування інструментів до їх свідомої інтеграції у професійну діяльність.

Базовий рівень характеризується використанням елементарних запитів без чіткої структури та педагогічної конкретизації. Отримані результати є загальними й часто потребують значного доопрацювання, що знижує їхню практичну цінність у навчальному процесі.

Середній рівень передбачає більш усвідомлене формулювання запитів із урахуванням контексту, навчальної мети та ролей. Педагог починає застосовувати уточнення, обмеження та приклади, що підвищує релевантність відповідей і дає змогу частково інтегрувати ШІ у підготовку занять.

Просунутий рівень пов'язаний із конструюванням складних багатокомпонентних запитів, що враховують дидактичні сценарії, індивідуальні особливості учнів і міжпредметні зв'язки. На цьому етапі ШІ використовується як інструмент для моделювання навчальних ситуацій та оптимізації педагогічних рішень.

Експертний рівень передбачає стратегічне використання промпт-інжинірингу: проєктування освітніх середовищ із вбудованими інтелектуальними механізмами, розроблення методик і навчання інших педагогів. Такий рівень відповідає сучасним підходам країн ЄС до розвитку цифрової компетентності освітян.

Формування промпт-компетентності педагогів доцільно розглядати в руслі сучасних методологічних підходів, зокрема системного, компетентнісного, діяльнісного, проблемного, алгоритмічного та рефлексивного. Це передбачає впровадження цілісної дидактичної системи, орієнтованої на активну, усвідомлену й педагогічно доцільну взаємодію з інструментами ШІ.

З позицій компетентнісного підходу промпт-інжиніринг постає як інтегрований результат професійної підготовки, що поєднує знання,

уміння, досвід діяльності та ціннісні установки педагога. Діяльнісний підхід реалізується через практико-орієнтоване навчання, у межах якого педагоги проєктують реальні освітні ситуації та сценарії із застосуванням ШІ, що забезпечує єдність теорії і практики та сприяє формуванню професійного досвіду.

Важливе значення має реалізація проблемного підходу через застосування кейс-методу, який передбачає розгляд типових і варіативних педагогічних ситуацій взаємодії з системами ШІ, аналіз структури запитів, їх ефективності та відповідності дидактичним цілям. Це сприяє розвитку критичного мислення, педагогічної рефлексії та здатності до обґрунтованого прийняття професійних рішень. Алгоритмічний підхід забезпечує поетапне оволодіння структурою ефективного промпту, включаючи визначення мети, контексту, параметрів і очікуваного результату. Його реалізація сприяє формуванню логіко-операційного компонента професійної діяльності педагога та розвитку навичок структурованого мислення. Рефлексивний підхід передбачає систематичне осмислення результатів взаємодії з інтелектуальними системами, оцінювання їх педагогічної доцільності та корекцію власних професійних дій. У цьому контексті важливою є інтеграція саморефлексії як механізму безперервного професійного розвитку.

Системний підхід забезпечує узгодженість зазначених методологічних орієнтирів у межах програм підвищення кваліфікації педагогів, що сприяє цілісному розвитку їхньої цифрової компетентності та готовності до ефективного використання технологій ШІ в освітньому процесі.

Використання промпт-інжинірингу в освітньому процесі супроводжується низкою ризиків, які потребують усвідомленого педагогічного контролю. Серед них – ймовірність надмірної залежності від інтелектуальних систем, що може знижувати рівень самостійного мислення як у педагога, так і в учнів. Важливо враховувати й ризики отримання неточної, неповної або упередженої інформації, що вимагає критичної перевірки результатів.

Окрему увагу слід приділяти дотриманню принципів академічної доброчесності, зокрема прозорості використання ШІ у навчанні та оцінюванні. Не менш значущими є питання захисту персональних даних учнів при роботі з цифровими сервісами. У цьому контексті формування етичної культури використання ШІ постає як невід'ємна складова професійної цифрової компетентності педагога.

Практичні приклади застосування промпт-інжинірингу в освіті підтверджують його ефективність як інструменту модернізації педагогічної діяльності. Зокрема, у сучасних європейських практиках педагоги використовують ШІ для розроблення планів уроків, де через чітко структуровані запити задаються дидактичні цілі, очікувані результати та формати активностей. Дослідження показують, що якість таких матеріалів безпосередньо залежить від здатності формулювати

продумані промпти (Karakaya et al., 2026). Ефективним є також застосування ШІ для створення диференційованих завдань, що дає змогу адаптувати навчальний контент до різних рівнів підготовки учнів. Це відповідає сучасним підходам до персоналізації навчання та підвищує залученість здобувачів освіти (Serra & Oliveira, 2025). Окрему цінність становить використання промптів для розроблення критеріїв оцінювання та формувального зворотного зв'язку, а також моделювання ситуаційних завдань. Емпіричні дані свідчать, що сформованість навичок промпт-інжинірингу позитивно впливає на якість навчальних результатів і сприяє більш ефективному засвоєнню знань (Gibreel et al., 2026).

Подальший розвиток промпт-інжинірингу в освіті свідчить про його поступове становлення як самостійної педагогічної компетентності, що має системний характер і виходить за межі суто технічного інструментарію. У європейському освітньому просторі простежується тенденція до його нормативного закріплення в межах професійних стандартів і цифрових рамок компетентностей педагогів.

Очікуваним напрямом є стандартизація вимог до промпт-компетентності в освітніх програмах підготовки та перепідготовки вчителів, що забезпечить уніфіковані підходи до роботи з інтелектуальними системами. Водночас відбувається активна інтеграція відповідних практик у системи підвищення кваліфікації, що сприяє безперервному професійному розвитку педагогів.

Окрему роль відіграє розвиток ШІ-асистованих освітніх платформ, які підтримують персоналізацію навчання та автоматизацію методичних процесів. У цьому контексті змінюється й професійна ідентичність педагога, який дедалі більше виконує функцію дизайнера взаємодії між здобувачем освіти і ШІ, проєктуючи ефективні освітні сценарії.

Промпт-інжиніринг набуває статусу важливої складової сучасної цифрової компетентності педагогів у межах європейської рамки DigCompEdu 2.2. Його значення виходить за межі технічного інструменту, перетворюючись на елемент професійної педагогічної майстерності, що визначає якість взаємодії з генеративними системами ШІ.

Інтеграція промпт-інжинірингу в освітню практику сприяє підвищенню ефективності навчального процесу через оптимізацію підготовки навчальних матеріалів, швидку адаптацію змісту до потреб здобувачів освіти та підтримку індивідуалізованих освітніх траєкторій. Водночас розширюються методичні можливості педагога, який отримує інструменти для моделювання навчальних ситуацій, створення диференційованих завдань і вдосконалення систем оцінювання.

Важливим результатом є формування нової культури взаємодії людини і ШІ, що ґрунтується на критичному мисленні, відповідальності та педагогічній доцільності використання цифрових технологій. Це також сприяє розвитку рефлексивних практик і підвищенню якості прийняття педагогічних рішень. Розвиток промпт-компетентності є стратегічним

напрямом модернізації освіти, який визначатиме конкурентоспроможність педагогів і ефективність освітніх систем в умовах цифрової трансформації.

Ключові слова: промпт-інжиніринг, цифрова компетентність, цифровізація освіти, штучний інтелект (ШІ), DigComp 2.2.

Список використаних джерел

Пригодій, М. А., Гуржій, А. М., Липська, Л. В., Гуменний, О. Д., Зуєва, А. Б., Кононенко, А. Г., Прохорчук, О. М., & Белан, В. Ю. (2019). *Методичні основи розроблення SMART-комплексів для підготовки кваліфікованих робітників у закладах професійної (професійно-технічної) освіти.* Полісся. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/720268

Gibreel, O., Karataş, K., & Arpaci, I. (2026). Prompt engineering competence, knowledge management, and technology fit as drivers of educational sustainability through generative AI. *Scientific Reports*. https://doi.org/10.1038/s41598-026-46335-x

Karakaya, F., Caner, Ş. N., Çakmak, Z., Eser, E., & Bal, B. N. (2026). The role of prompt writing in AI-supported teaching: Views of prospective science teachers. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology (IJEMST), 14*(3), 737–755. https://doi.org/10.46328/ijemst.5643

Lee, D., & Palmer, E. (2025). Prompt engineering in higher education: A systematic review to help inform curricula. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 22*, 7. https://doi.org/10.1186/s41239-025-00503-7

Pryhodii, M. (2026). Transformation of the paradigm of vocational education in the age of AI: From knowledge control to competency verification. In *Role of science and education in sustainable development: Conference proceedings of the 5th international scientific conference, the Academy of Silesia, 25–26 February 2026* (pp. 121–125). The University of Technology in Katowice Press. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/748826

Serra, P., & Oliveira, Â. (2025). AI-Powered Prompt Engineering for Education 4.0: Transforming Digital Resources into Engaging Learning Experiences. *Education Sciences, 15*(12), 1640. https://doi.org/10.3390/educsci15121640

Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The digital competence framework for citizens: With new examples of knowledge, skills and attitudes (EUR 31006 EN).* Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/115376

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ»

Юлія РУДНІК, к.пед.н., доц.
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0002-5171-4762

У контексті глобалізації та інноватизації освіти питання застосування цифрових технологій в освіті є одним з пріоритетних напрямів її розвитку. Як констатують у своєму

дослідженні М. Умрик та Н. Морзе розвиток цифрових та, зокрема, компетентностей у галузі використання ШІ досліджують науковці всього світу (Умрик & Морзе, 2025, с. 158). Відтак, інтеграція цифрових технологій у викладання дисциплін є одним із ключових чинників покращення якості та підвищення ефективності освітнього процесу.

Як відомо, професійна підготовка студентів педагогічних спеціальностей передбачає формування їх англомовної науково-фахової компетентності, яка передбачає розвиток мовної, методичної, комунікативної та дослідницької складових, необхідних для їх подальшої професійної діяльності у мультикультурному та цифровому суспільстві (Кошарна & Петрик, 2025). Процеси оволодіння іноземною мовою та розвиток цифрової компетентності є взаємопов'язаними, оскільки рівень іншомовної комунікативної підготовки визначає доступ до інноваційних технологій загалом, та цифрових технологій зокрема. У зв'язку з цим інтеграція цифрових технологій простежується у контексті викладання різних дисциплін.

Навчальна дисципліна «Міжкультурна комунікація» є вибірковою дисципліною для студентів спеціальності 013 Початкова освіта на Факультеті педагогічної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка. Її метою, серед іншого, є ознайомлення з теоретичними основами міжкультурної комунікації, удосконалення міжкультурної компетентності та культурної сприйнятливості, формування вміння до міжкультурної взаємодії.

Існує дві точки зору щодо місця міжкультурної взаємодії та її взаємозв'язку з іншомовною комунікативною компетентністю (Пасічник, 2021). Відповідно до першої, міжкультурна компетентність – складова іншомовної комунікативної компетентності, тоді як друга визначає міжкультурну компетентність як більш широке поняття і включає в нього іншомовну комунікативну компетентність. Є певна група дослідників, які розглядають вищезазначені компетентності як окремі незалежні явища. На переконання дослідника О. Пасічника, міжкультурний аспект має бути окремим складником іншомовної комунікативної компетентності (Пасічник, 2021). Варто додати, що у процесі формування міжкультурної компетентності здобувачі вищої освіти, під час взаємодії з іншими культурами, не втрачають власну ідентичність (акультурація, асиміляція) (Комар & Джурило, 2025, с. 80). Відтак, незважаючи на сприйняття та розуміння феномену міжкультурної компетентності, вона є невід'ємним елементом міжкультурного спілкування та позначає навички та вміння продуктивно вибудовувати міжкультурні ділові та особисті стосунки з представниками різних національностей (Рябова, 2018).

Структура робочої програми навчальної дисципліни охоплює три змістові модулі. Перший модуль присвячений вивченню теоретичних основ міжкультурної комунікації; другий – проблемам міжкультурної комунікації в сучасному соціальному просторі; третій – ефективним

стратегіям професійної міжкультурної взаємодії. Серед передбачених форм роботи – лекції, семінари, практичні, модульні контрольні роботи та самостійна робота. Вивчення дисципліни забезпечується електронним навчальним курсом «Міжкультурна комунікація» на платформі LMS Moodle, завдяки якому студенти мають змогу не лише вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію та працювати з теоретичним та практичним матеріалом у зручному для них темпі, а й брати участь в інтерактивній комунікації за допомогою сервісів відеотелефонного зв'язку Google Meet, Zoom тощо, виконувати спільні творчі та дослідницькі завдання із застосуванням Padlet, Canva, Miro, розвивати навички міжкультурної взаємодії й цифрової грамотності, а також удосконалювати іншомовну комунікативну компетентність у цифровому освітньому середовищі.

У зв'язку з акцентом на комунікативний підхід до вивчення дисципліни в електронному курсі у межах лекційних, семінарських, практичних та в додаткових ресурсах до кожного модуля запропоновано до аудіювання різноманітні тематичні відео з YouTube та TED Talks. До того ж, у змісті деяких практичних передбачене виконання завдань, спрямованих на формування міжкультурної компетентності шляхом застосування цифрових технологій та інтерактивних онлайн-ресурсів. До прикладу, у межах одного з практичних занять студентам запропоновано використати платформу Geert Hofstede Insights, за допомогою якої студенти можуть проаналізувати культурні відмінності між Україною та іншими країнами за теорією культурних вимірів Г. Хофстеде, в основі якої покладено опис цінностей суспільства та їх вплив на мислення, поведінку та взаємодію людей. У процесі зіставлення країн за різними вимірами студенти встановлюють ті показники, за якими є найменші та найбільші відмінності у порівнянні з Україною. Виконання завдання такого типу сприяє розвитку критичного мислення та міжкультурного аналізу, а застосування цифрових технологій та сервісів забезпечує інтерактивність навчання та сприяє розвитку цифрової грамотності студентів.

До того ж у межах дисципліни «Міжкультурна комунікація» студенти здійснюють значний обсяг пошукової та проєктної роботи у контексті дослідження явищ глобалізації та глокалізації, систематизуючи отриману інформацію у форматі відео, презентацій за допомогою ресурсів для створення інфографіки та візуалізації матеріалу, як-от: Canva, Genially, а також інтегруючи інструменти генеративного штучного інтелекту, створюючи зображення та презентації.

Застосування цифрових технологій у процесі вивчення дисципліни «Міжкультурна комунікація» сприяє розвитку культурної обізнаності, емпатії, навичок міжкультурної взаємодії, толерантності та здатності до ефективної комунікації в полікультурному середовищі. Інтеграція цифрових технологій у зміст дисципліни, зокрема робота з цифровими платформами та інтерактивними сервісами, забезпечує, серед іншого,

розвиток у студентів критичного мислення та цифрової грамотності. Перспективою подальших досліджень вважаємо застосування інструментів штучного інтелекту у формуванні міжкультурної компетентності студентів педагогічних спеціальностей.

Ключові слова: засіб навчання, міжкультурна компетентність, міжкультурна комунікація, інноваційні технології, цифрові технології.

Список використаних джерел

Комар, О., & Джурило, А. (2025). Формування міжкультурної компетентності майбутніх філологів у процесі навчання перекладознавства. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету,* (2), 76–84. https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2025.332133

Кошарна Н.В., & Петрик Л.В. (2025). Формування англомовної науково-фахової компетентності у студентів педагогічних спеціальностей. *Вісник науки та освіти, 10*(40), https://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/31231

Пасічник, О. (2021). Дидактичне обґрунтування змісту міжкультурної компетентності як компонента іншомовної комунікативної компетентності. *Український педагогічний журнал,* (3), 35–44. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-3-35-44

Рябова, Ю. М. (2018). Міжкультурна компетентність як складова підготовки сучасних фахівців до професійної діяльності в багатонаціональному середовищі. *Наукові праці. Педагогіка, 319*(307), 15–19. https://lib.chmnu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2018/319-307-29.pdf

Умрик, М. А., Морзе, Н. В., & Смирнова-Трибульська, Є. М. (2025). Розвиток компетентностей освітян у галузі використання штучного інтелекту в цифровому суспільстві. *Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє Е-середовище сучасного університету»,* (18), 159–173. https://doi.org/10.28925/2414-0325.2025.1813

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ДИДАКТИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ХМАРНИХ СЕРВІСІВ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ ГРУПОВОЇ РОБОТИ З МАТЕМАТИКИ

Антоніна САВЧУК
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна

Ольга ЧЕМЕРИС, к.пед.н., доц.
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна
https://orcid.org/0000-0002-7099-1095

Цифрова трансформація освіти, що стрімко прискорилась у постпандемічний період, поставила перед учителями математики завдання – забезпечити результативну групову взаємодію учнів в умовах як очного, так і дистанційного навчання.

Традиційні форми групової роботи – спільне розв'язування задач біля дошки, обговорення в малих групах – потребують цифрових відповідників, здатних зберегти їхній педагогічний потенціал у гібридному форматі.

Хмарні сервіси для співпраці – Google Classroom, Padlet, Miro та їхні сучасні аналоги – пропонують різні підходи до організації спільної навчальної діяльності. Проте практика свідчить, що кожен із цих інструментів має чітко визначену педагогічну «нішу», і лише їх продумана комбінація забезпечує оптимальний освітній ефект. Як зазначає Постова С., впровадження цифрових інструментів у навчальний процес вимагає не стихійного «набору сервісів», а системного підходу до їх методичного поєднання (Постова та ін., 2021).

Мета нашої роботи – здійснити порівняльний аналіз дидактичного потенціалу хмарних сервісів (Padlet, Miro, Google Classroom) та обґрунтувати їх гібридне використання для організації групової роботи на уроках математики.

Групова робота є однією з оптимальних форм організації навчання, оскільки поєднує індивідуальну відповідальність із колективним пошуком рішення. У математичній освіті вона особливо цінна: спільне розв'язування задач розвиває вміння аргументувати, пояснювати власні міркування, виявляти й виправляти помилки в судженнях партнерів. А. Прус підкреслює, що групова навчальна діяльність стимулює формування в учнів не лише предметних компетентностей, а й критичного мислення та вміння співпрацювати (Прус, 2007).

Перенесення групової роботи у цифровий простір передбачає врахування специфіки математичного контенту: необхідності запису формул, побудови схем і графіків, покрокового розв'язання задач – що суттєво відрізняє математику від гуманітарних предметів і висуває особливі вимоги до функціоналу цифрових інструментів. Водночас це вимагає від учителя сформованих умінь організації візуально підтриманого навчання та управління спільною діяльністю учнів у цифровому середовищі. Значущість таких умінь підтверджено у дослідженнях професійної підготовки вчителя (Ліпчевська, 2024).

Google Classroom – платформа управління навчанням (LMS), що забезпечує організаційну основу освітнього процесу: розподіл завдань, збір і перевірку робіт, виставлення оцінок, комунікацію між учасниками. Для групової роботи з математики Google Classroom надає можливість призначати спільні завдання з доступом до Google Документів і Таблиць, відстежувати хід виконання в реальному часі. Водночас платформа є передусім інструментом менеджменту, а не спільного творення: вона організовує процес, але не підтримує безпосередню миттєву співпрацю учнів над задачею.

Інтернет ресурс: https://classroom.google.com/

Padlet – цифрова дошка для структурування та відображення ідей у форматі карток, колонок, карт тощо. Сервіс інтуїтивно зрозумілий, не

потребує реєстрації для учнів і підтримує мультимедійний контент. У контексті математичного навчання Padlet дає змогу збирати розв'язки від різних груп, організовувати рефлексію учнів («що вдалося», «де виникли труднощі»), побудову концептуальних карт за темою тощо. О. Фонарюк розглядає подібні інструменти структурування як засіб розвитку метакогнітивних умінь учнів (Фонарюк, 2023). Обмеження сервісу – відсутність нативної підтримки математичної символіки та неможливість спільного запису розв'язань у реальному часі.

Інтернет ресурс: https://padlet.com/

Miro – інтерактивна віртуальна дошка для оперативної спільної роботи. Підтримує введення тексту, стікери, малювання, вставку зображень і геометричних фігур. Саме цей клас інструментів найближчий до традиційної шкільної дошки і найбільш органічний для спільного покрокового розв'язування математичних задач: учні різних груп можуть одночасно записувати міркування, будувати схеми, коментувати кроки один одного.

Інтернет ресурс: https://miro.com/

Для системного порівняння зазначених сервісів доцільно застосувати такі критерії: функціональне призначення, підтримка математичного контенту, рівень інтерактивності в реальному часі та роль у структурі уроку.

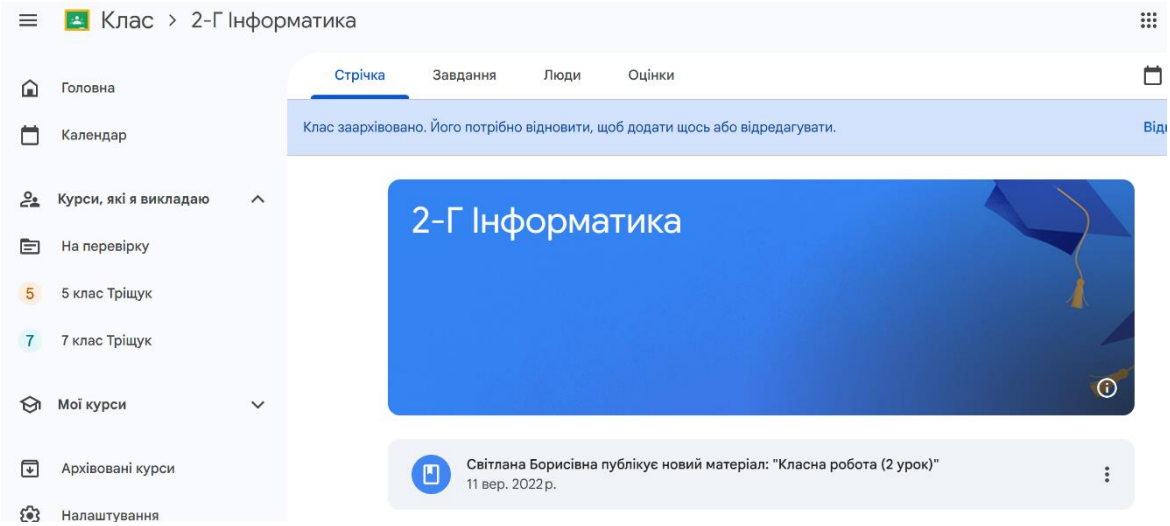
Google Classroom виконує функцію менеджменту та контролю: він є «хребтом» цифрового уроку, де зосереджені завдання, терміни, оцінювання та комунікація. Padlet – інструмент структурування ідей і рефлексії: дієвий на етапах актуалізації знань, узагальнення та зворотного зв'язку. Miro – середовище оперативного спільного розв'язування: незамінний на етапі безпосередньої групової роботи над математичними задачами в режимі реального часу.

Суттєва відмінність полягає у рівні синхронності: Google Classroom переважно підтримує асинхронну взаємодію, тоді як Miro та частково Padlet орієнтовані на синхронну спільну діяльність. Для математики, де важлива покрокова побудова міркування, синхронні інструменти мають пріоритет під час активної фази уроку.

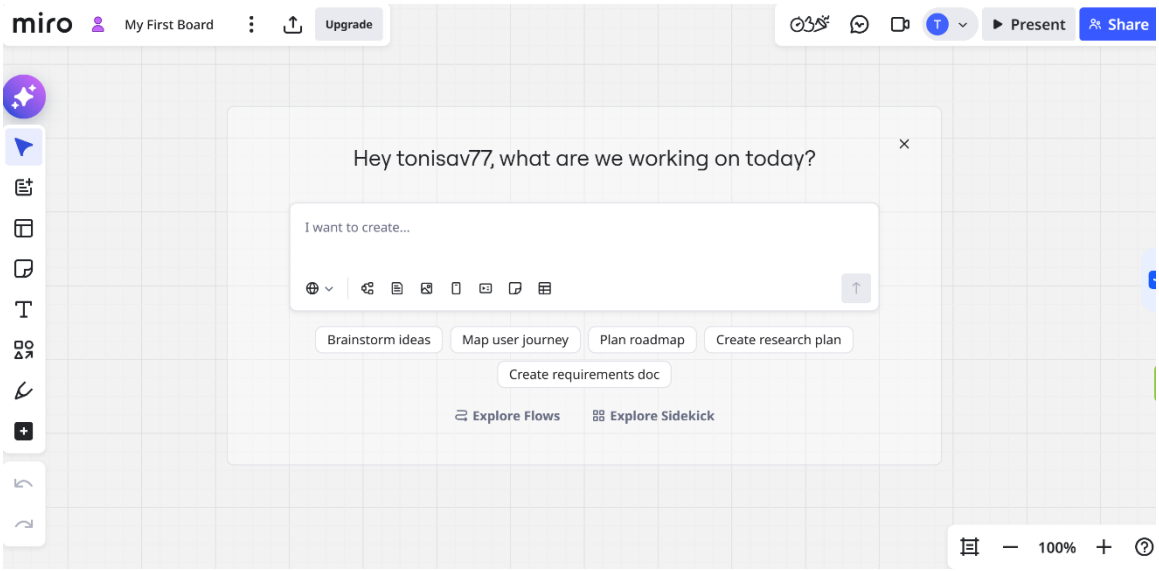
Аналіз педагогічних можливостей кожного сервісу дає змогу запропонувати триланкову модель гібридного використання, що відповідає структурі уроку:

Перша ланка – підготовка та менеджмент (Google Classroom). Учитель публікує умови задач, розподіляє учнів по групах, надає доступ до спільних

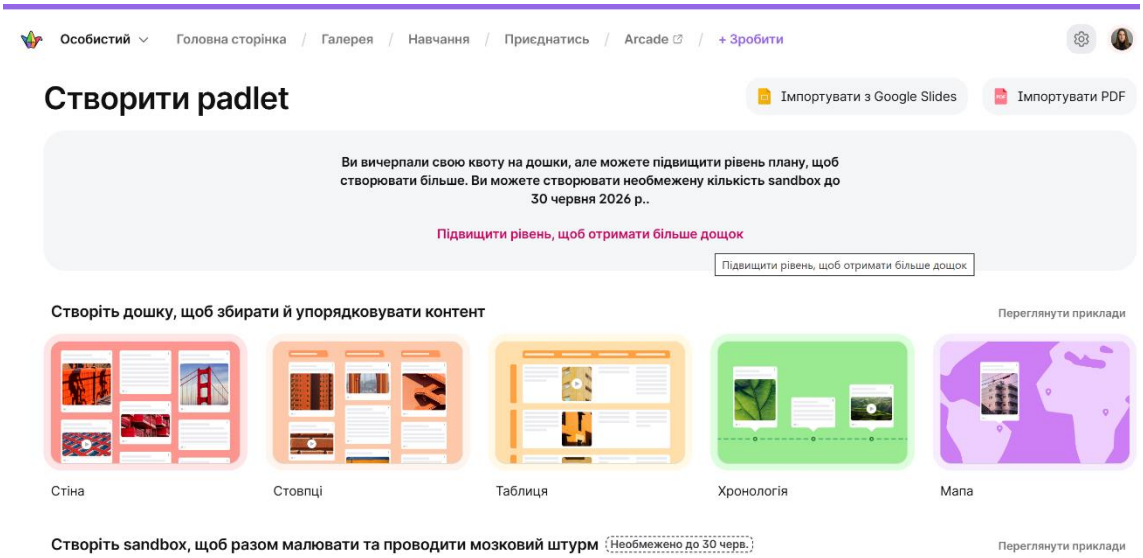
документів. Платформа забезпечує організаційну рамку всього уроку та фіксує результати для подальшого оцінювання.



Друга ланка – активна групова робота (Miro). Групи отримують окремі дошки для спільного розв'язування задачі в реальному часі. Учні записують міркування, будують графіки і схеми, бачать дії один одного – що відтворює динаміку роботи біля класної дошки у цифровому форматі.



Третя ланка – рефлексія та узагальнення (Padlet). Після завершення роботи кожна група публікує короткий підсумок свого розв'язання на спільній дошці Padlet. Це дає змогу порівняти підходи різних груп, обговорити альтернативні методи і провести рефлексію – що є необхідним завершальним елементом результативної групової роботи (Анікіна та ін., 2022; Прус, 2007; Чемерис & Ковеня, 2025).



О. Чемерис, А. Прус та О. Фонарюк у своїх методичних матеріалах підкреслюють, що цифрові інструменти результативні тоді, коли кожен із них виконує чітко визначену функцію в загальній методичній системі, а не використовується хаотично (Анікіна та ін., 2022; Прус, 2007; Фонарюк, 2023; Чемерис & Ковеня, 2025).

Порівняльний аналіз дидактичного потенціалу хмарних сервісів Google Classroom, Padlet та Miro засвідчив, що кожен із них має власну педагогічну «нішу» і не є універсальним рішенням для організації групової роботи з математики. Результативність групової діяльності досягається через їх гібридне поєднання: Google Classroom забезпечує менеджмент і контроль, Padlet – структурування ідей і рефлексію, Miro – оперативне спільне розв'язування задач у реальному часі. Це відповідає логіці уроку, враховує специфіку математичного контенту і забезпечує повноцінну групову взаємодію як в очному, так і в гібридному форматі. Перспективним напрямом є розробка конкретних сценаріїв використання цих інструментів для різних тем шкільного курсу математики.

Ключові слова: гібрідне використання хмарних сервісів, групова робота на уроках математики, Miro, Google Classroom, Padlet.

Список використаних джерел

Анікіна, І., Антонюк, Л., Багно, Ю., Хміль, О., & Чемерис, О. (2022). Особливості впровадження дистанційного навчання в освітній процес закладів вищої освіти. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»), 13*(18), 39–54. https://eprints.zu.edu.ua/35713

Ліпчевська, І. (2024). *Розвиток умінь візуалізації навчальної інформації вчителів початкової школи* [Дисертація доктора філософії]. https://lib.iitta.gov.ua/739908

Постова, С., Федорчук, А., & Шмалюк, М. (2021). Використання сучасних інформаційних технологій у процесі підготовки здобувачів фахової передвищої освіти в умовах дистанційного навчання. *Нові технології навчання, 95*, 186–193. https://eprints.zu.edu.ua/33731

Повернутися до змісту >>>

Прус, А. (2007). Загальні питання прикладної спрямованості шкільного курсу математики. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка, 34*, 67–71. https://eprints.zu.edu.ua/1567

Фонарюк, О. (2023). Digitization of the educational environment in higher education (Цифровізація освітнього середовища у ЗВО). У *Математика та інформатика в науці й освіті: виклики сучасності: матеріали IV Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції* (с. 127–129). https://eprints.zu.edu.ua/37597

Чемерис, О., & Ковеня, В. (2025). Ефективність використання динамічного програмного забезпечення GeoGebra для візуалізації та дослідження геометричних перетворень. У *Актуальні питання сучасної інформатики: Матеріали X Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасні інформаційні технології в освіті та науці»* (с. 106–110). Житомирський державний університет імені Івана Франка. https://eprints.zu.edu.ua/46775

ВІД ОПИСОВОЇ МЕТОДОЛОГІЇ ДО МЕТОДОЛОГІЇ ДОСЛІДНИЦЬКОГО ВИБОРУ: НОВІ ОРІЄНТИРИ У ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОСЛІДЖЕННІ

Аліна СБРУЄВА, д.пед.н., проф.
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
м. Суми, Україна
https://orcid.org/0000-0002-1910-0138

Глобальні виклики сучасної освіти та науки зумовлюють трансформацію не лише змісту порівняльно-педагогічних досліджень, а й самої логіки методологічного пошуку. Глобалізація освітнього простору, цифровізація науки, поширення штучного інтелекту, міждисциплінарність досліджень і варіативність освітніх моделей актуалізують проблему переосмислення методологічних засад підготовки сучасного дослідника.

Традиційний підхід до методології педагогічного дослідження значною мірою орієнтувався на опис методів, характеристику структурних елементів дисертації та засвоєння нормативних алгоритмів наукового пошуку. Такий підхід, безумовно, зберігає своє значення, однак у сучасних умовах виявляється недостатнім. Зростання складності освітніх процесів, необхідність аналізу різних соціокультурних контекстів, робота з великими масивами інформації та потреба інтерпретації суперечливих даних вимагають від дослідника не лише знання методів, а й здатності приймати обґрунтовані методологічні рішення.

У цьому контексті перспективним видається перехід від описової методології до методології дослідницького вибору. Якщо традиційна методологічна підготовка передбачала переважно засвоєння сукупності методів, принципів і процедур дослідження, то сучасна методологічна ситуація вимагає розвитку здатності діяти в умовах варіативності та неповної визначеності. Методологія дослідницького вибору орієнтує

дослідника не на механічне застосування готових алгоритмів, а на усвідомлене співвіднесення методологічних підходів, методів, дослідницьких процедур і конкретного освітнього контексту.

У центрі уваги опиняється не лише питання використання певного методу, а й проблема доцільності та обґрунтованості самого методологічного вибору. Особливого значення набуває здатність дослідника визначати логіку наукового аналізу, співвідносити методи із завданнями дослідження, враховувати вплив соціокультурного середовища, критично оцінювати можливості адаптації зарубіжного освітнього досвіду та здійснювати інтерпретацію результатів дослідження. Таким чином, методологія постає не лише як система наукових знань, а як культура дослідницького мислення та прийняття методологічних рішень.

Особливої актуальності ці проблеми набувають у порівняльно-педагогічних дослідженнях, де дослідник працює в ситуації співвіднесення різних освітніх систем, моделей розвитку освіти, культурних традицій і підходів до інтерпретації освітніх явищ. У таких умовах ускладнюються не лише процедури порівняння, а й сам процес дослідницького вибору: визначення релевантного контексту аналізу, обґрунтування критеріїв порівняння, співвіднесення національного та зарубіжного досвіду, оцінювання можливостей адаптації освітніх практик.

Суттєво змінюється і сучасна джерельна база порівняльно-педагогічного дослідження. Поряд із традиційними науковими публікаціями дослідник працює з міжнародними аналітичними звітами, цифровими репозитаріями, матеріалами міжнародних організацій, відкритими електронними ресурсами та інформаційно-аналітичними платформами. Це значно розширює можливості наукового пошуку, але водночас ускладнює процедури відбору, критичного аналізу та інтерпретації інформації. Особливої актуальності набувають питання достовірності джерел, академічної доброчесності, інформаційної верифікації та етичного використання цифрових інструментів.

Викликом для сучасного дослідника стає використання ШІ в науковій діяльності. З одного боку, ШІ суттєво розширює можливості пошуку, систематизації та аналітичної обробки інформації, а з іншого – актуалізує проблему дослідницької самостійності, розвитку критичного мислення та академічної відповідальності. У цих умовах особливого значення набуває не лише володіння цифровими інструментами, а й формування культури їх усвідомленого та методологічно обґрунтованого використання.

Однією зі спроб реалізації нового методологічного підходу став навчальний посібник для аспірантів «Методологія порівняльно-педагогічного дослідження». Логіка його побудови ґрунтується на поєднанні теоретичних, методичних і технологічних аспектів дослідницької діяльності та орієнтована не лише на опис етапів наукового

пошуку, а й на аналіз складних методологічних ситуацій, з якими стикається сучасний дослідник.

У посібнику особливу увагу приділено питанням аналізу стану розробленості наукової проблеми, вибору методологічних підходів, адаптації зарубіжного освітнього досвіду, використання цифрових ресурсів і міжнародних наукових баз даних, а також етичним аспектам застосування ШІ в науковій діяльності. Акцент зроблено не на уніфікації дослідницьких процедур, а на формуванні здатності аспіранта здійснювати аргументований методологічний вибір у конкретній дослідницькій ситуації.

Важливим орієнтиром посібника стало прагнення перейти від формального засвоєння методологічних знань до формування культури дослідницького мислення, що передбачає здатність працювати в умовах методологічної невизначеності, аналізувати варіативність наукових підходів і приймати обґрунтовані рішення у процесі організації порівняльно-педагогічного дослідження.

Таким чином, одним із перспективних напрямів розвитку методології порівняльно-педагогічного дослідження в умовах глобальних викликів може розглядатися перехід до методології дослідницького вибору, орієнтованої на формування культури методологічного мислення, здатності до критичного аналізу, інтерпретації та прийняття обґрунтованих дослідницьких рішень у динамічному освітньому середовищі.

Ключові слова: методологія дослідницького вибору, порівняльно-педагогічне дослідження, описова методологія, культура дослідницького мислення, методологічний вибір, цифровізація досліджень, штучний інтелект у науці.

КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ОСВІТНІХ РЕФОРМ: ПЕДАГОГІКА КУЛЬТУРИ

Світлана СИСОЄВА, д.пед.н., проф.,
дійсний член (академік) НАПН України
Національна академія педагогічних наук України
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0003-2499-732X

Євроінтеграційні наміри України вимагають досліджень, які сприяють інтеграції української освітньої системи до європейського освітнього простору. Такі дослідження, як правило, виконуються у межах компаративістики у сфері освіти, зокрема порівняльної педагогіки. Звернемо увагу на те, що досвід жодної країни не

може бути механічно перенесений в іншу. Політичний устрій, соціально-економічні умови, освітні традиції в кожній країні накладають свій відбиток на систему освіти, її неповторність та унікальність. Тому порівняльна педагогіка наголошує на вивченні досвіду країн ЄС і перенесенні конструктивних та інноваційних ідей європейського досвіду в Україну із урахуванням багатоаспектних чинників розвитку нашої країни, які впливають на функціонування української системи освіти.

Серед сучасних ефективних підходів в освітньому просторі ЄС, на нашу думку, варто звернути увагу на культурологічні засади організації освітнього процесу для всіх вікових категорій учнів.

У центрі культурологічного підходу – людина, яка не просто засвоює знання, а занурюється у світ культури, самовизначається в ньому та формує власну систему смислів та сенсів життєдіяльності. Педагогічно важливим є розуміння, що цінності і культура привласнюються особистістю і виявляються в її поведінці та діяльності. Тільки по словесній інтерпретації неможливо виносити судження про систему цінностей і культуру людини, оскільки цінності і культура невідривні від зовнішнього їхнього прояву людиною, що віддзеркалює її внутрішню вмотивованість. Культурологічний підхід в освіті ґрунтується на розумінні освіти та виховання як культурного процесу, у якому головними суб'єктами творення цінностей є вчитель (викладач) і дитина (учень, студент), які беруть участь у педагогічній взаємодії.

Теоретичною основою культурологічного підходу у Республіці Польща є субдисципліна педагогіки – педагогіка культури, яка концентрується на процесах освіти і культурної соціалізації, метою яких є формування культурної особистості, точніше – культурної структури особистості. Предметом педагогіка культури як педагогічною субдисципліною є освіта і соціалізація особистості «до» культури та «через» культуру.

У польській педагогічній думці педагогіка і філософія мали один і той самий предмет – духовне життя, в якому реалізуються цінності, звідси педагогіку часто визначали як прикладну філософію. Зауважимо, що педагогіка культури розглядає виховання «як формування особистості на здобутках культури», а її цілі збігаються з абсолютними цінностями. Початок педагогіці культури дало саме розуміння культури, як носія абсолютних цінностей. Для педагогіки культури характерною є спрямованість до абсолютних цінностей, і хоча вони є недосяжними, людина, прагнучи до них, стає дедалі до них ближчою. Звернемо увагу на те, що педагогіка культури розглядається у різних аспектах, які не мають чітких границь й розмежування, а саме як (Pedagogika, 2010):

– історичний феномен та сучасний теоретичний напрям, який пов'язується із герменевтикою, гуманістичними науками, а в більш вузькому значенні – із філософією виховання;

– гуманістична наука в категоріях науки про дух, яка відображає методологічну ідентичність гуманістичних наук як наук духовних.

– гуманістична теорія культурологічної освіти і соціалізації.

Отже, педагогіка культури є гуманістичною педагогікою, широко використовує гуманістичні методи та реалізує ідею гуманізму – ідеї людяності. У діяльнісному аспекті педагогіка культури сприяє формуванню гуманістичного ставлення до іншого як певного зразка поведінки особистості.

Педагогіка культури як теоретичний напрям в науках про виховання є педагогікою герменевтичної орієнтації. З перспективи педагогіки культури освіта характеризується такими рисами (Śliwerski, 2010, s. 70):

– закладає кореляції між сенсами і цінностями, закладеними в культурних доброчесностях (цінностях) і процесі освіти особистості;

– формулює постулат виховання, який спирається на переживання і інтерпретацію культури, що проводить до розуміння устрою людського буття особистості;

– проголошує пріоритет загальної освіти по відношенню до практичної освіти (професійної);

– забезпечує проникнення герменевтичної теорії у зміст освіти – джерела, пояснення, критерії добору;

– впроваджує герменевтичну теорію навчання (навчання через розуміння);

– утверджує теорію самоосвіти, яка пов'язується з переходом учня до відповідальності за саморозуміння.

Основними концептуальними положеннями освіти на культурологічних засадах є: *принцип культуровідповідності:* освіта і виховання ґрунтуються на національних традиціях, звичаях та культурно-історичному досвіді рідного краю, водночас долучаючи молодь до загальнолюдських та європейських цінностей; *аксіологічний аспект:* культура розглядається як система цінностей, що визначає поведінку індивіда та ціннісні орієнтири його діяльності; орієнтація на формування ціннісних ставлень особистості до держави, суспільства, сім'ї та самого себе (Bunikowski, 2013); *діяльнісний підхід:* залучення учнів до активних форм культурної та соціальної практики: волонтерства, учнівського самоврядування, гурткової роботи та творчих проєктів; *цілісність виховання:* поєднання інтелектуального, духовно-морального та естетичного розвитку для створення гармонійної «моделі випускника школи».

До провідних напрямів реалізації культурологічного підходу в європейській освіті і вихованні учнівської молоді можна віднести: *національно-патріотичне виховання:* формування національної самосвідомості через вивчення історії, мистецтва та мови як фундаменту особистої культури; *громадянська культура:* виховання демократичних цінностей, відповідальності та здатності до вільного вибору в правовому полі; *культура безпеки життєдіяльності:* виховання відповідального

ставлення до життя як найвищої цінності, що є складником базової культури особистості; *естетичне, полікультурне виховання, міжкультурна освіта:* розвиток здатності розуміти й поважати різноманіття культур, потреба в художньо-творчій самореалізації (McCrudden & Prechal, 2009).

Використання цих засад у закладах освіти дозволяє перетворити освітній процес на *культуротворче середовище*, де кожен учень розвиває свою індивідуальність через призму культурних надбань людства.

Підкреслмо, що особлива потреба звернення до педагогіки культури полягає в тому, що світ зазнає величезних змін, як позитивних – таких як неймовірне поширення інформації, побудова культури миру, зростання в ієрархії цінностей свободи, толерантності, солідарності, так і водночас негативних – локальні конфлікти, фанатизм, агресія, геноцид, поглиблення контрастів у соціальному житті, розширення безробіття.

Януш Гайда зазначав, що сучасні зміни стану культури і способів її інтерпретації розкривають абсолютно нові проблеми для освіти, які вимагають рішення як у вимірі «ідеалів», так і «життя». Культура є явищем довговічним, відповідним історичним змінам людини. Вона окреслює світ людини та стимулює її до креативних змін. Як поняття (культура) уникає всяких точних визначень; як явище – визначає сталий та водночас змінний стан людини, індивідуальної і соціальної, переможної і страждаючої, унікальної в безкінечності питань, дилем і конфліктів (Gajda, 2006, с. 318).

Виховувати людину поза цінностями неможливо, цінності одночасно є і метою виховання, тому справжнє виховання може реалізовуватися саме в культурі – і цей аспект європейського досвіду, на наш погляд, є доцільним для наслідування.

Ключові слова: педагогіка культури, культурологічний підхід, європейські освітні реформи, культурна особистість, аксіологічний підхід, міжкультурне виховання, гуманістична педагогіка.

Список використаних джерел

Bunikowski, D. (2013). *Values and axiology in the European Union legal system in context of the European culture and the Constitution for Europe: Why does the EU need the axiology?* ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/303971870

Gajda, J. (2006). *Pedagogika kultury w zarysie*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

McCrudden, C., & Prechal, S. (2009). *The concepts of equality and non-discrimination in Europe: A practical approach*.

Śliwerski, B. (Ed.). (2010). *Pedagogika: Tom 4. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji* (ss. 69–94). Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.

ВИКОРИСТАННЯ БРАУЗЕРНОЇ ОФЛАЙН-IDE PYROOM ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ БЕЗПЕРЕРВНОСТІ НАВЧАННЯ ПРОГРАМУВАННЯ В УМОВАХ НЕСТАБІЛЬНОЇ ІНФРАСТРУКТУРИ

Михайло СМАГА
Ліцей № 9 «Гармонія» Оболонського району м. Києва
м. Київ, Україна

Сучасна шкільна інформатична освіта значно залежить від цифрових інструментів і мережевої інфраструктури. Водночас в українській школі з 2022 р. стабільний інтернет, електропостачання й повноцінний доступ до комп'ютерного класу не завжди гарантовані. На уроках інформатики це створює специфічний виклик: учні мають не лише засвоювати теорію, а й регулярно писати код, запускати його, бачити результат і виправляти помилки. Брак практики тут не компенсується ані переказом теми, ані переглядом презентації.

Метою дослідження є перевірка ефективності використання браузерного середовища програмування з підтримкою офлайн-режиму (*browser-based offline-first IDE*) для забезпечення безперервності практичного навчання інформатики в умовах нестабільної інфраструктури. Використано методи педагогічного спостереження, порівняльного аналізу результатів навчальної діяльності у двох режимах інфраструктури (з відключеннями та після їх стабілізації) і узагальнення даних апробації.

У звіті ЮНЕСКО про освіту після пандемії наголошено, що цифрова трансформація має бути стійкою до зовнішніх потрясінь і враховувати нерівність у доступі учнів до пристроїв та мережі (UNESCO, 2020). ОЕСР додає важливе спостереження: дисципліни, що передбачають щоденну практичну роботу, найсильніше страждають від тривалих перерв у навчанні (OECD, 2021). Програмування – саме така дисципліна.

Якщо інструмент потребує встановлення середовища розробки, постійного підключення до інтернету або зв'язку із сервером, частина уроку йде не на формування предметних компетентностей, а на подолання технічних перешкод. У класах, де в учнів пристрої різні, цей ефект ще помітніший: у школі – стаціонарний комп'ютер, удома – ноутбук, планшет або смартфон.

У межах педагогічного експерименту автором розроблено та апробовано Pyroom – середовище програмування мовою Python, що працює безпосередньо в браузері. Інструмент тестувався протягом двох місяців у 7, 8 та 9 класах ліцею № 9 «Гармонія» (м. Київ). У дослідженні взяли участь близько 60 учнів, проведено понад 20 навчальних занять із використанням Pyroom. Перший місяць припав на період активних відключень електроенергії та інтернету, другий – на період після

стабілізації постачання. Така послідовність дозволила порівняти роботу з інструментом у двох суттєво різних режимах.

Технічно Pyroom виконує код мовою Python безпосередньо у браузері за допомогою *WebAssembly*-середовища Pyodide (Pyodide, 2024); за редагування коду відповідає вбудований редактор Monaco (Monaco Editor, 2024). Орієнтиром для відповідності офіційному синтаксису залишається Python 3 Reference Manual (Van Rossum & Drake, 2009). Така архітектура майже повністю знімає залежність від сервера й дозволяє запускати інструмент на пристроях із дуже різною продуктивністю – від старих стаціонарних комп'ютерів у кабінеті інформатики до смартфонів учнів.

Результати апробації показали, що у дні відключень Pyroom залишався одним із небагатьох робочих інструментів для продовження практичної роботи з кодом. Якщо учень устигав відкрити сторінку до зникнення мережі, базовий редактор і виконання вже завантаженого коду продовжували працювати у браузері. Це дозволило уникнути зриву окремих занять, які за інших умов довелося б переносити або замінювати теоретичною частиною.

Друге важливе спостереження стосується адаптації учнів до інтерфейсу. Pyroom має однаковий вигляд на шкільному комп'ютері, домашньому ноутбуці, планшеті чи смартфоні, тож учні не витрачали час на пошук функцій при переході між пристроями. Уже на третьому-четвертому уроці більшість починала працювати з кодом одразу після відкриття вкладки браузера. Це узгоджується з тезою про важливість зменшення цифрової нерівності через універсальні інструменти, доступні на типових учнівських пристроях (UNESCO, 2020).

У контексті компетентнісного підходу важливо, що Pyroom підтримує не лише запуск готових алгоритмів, а й експерименти зі змінними, циклами, умовами, графікою чи введенням даних. Учитель може заздалегідь підготувати завдання з описом і стартовим кодом, поширити посилання, а учні – відкрити його на власних пристроях і продовжити роботу навіть за відсутності стабільного інтернет-з'єднання. Така модель відповідає рекомендаціям OECP щодо забезпечення безперервності практичного навчання у дисциплінах із високою часткою регулярної практики (OECD, 2021).

Окремий напрям подальшого розвитку – інклюзивність. Браузерне середовище дозволяє поступово додавати налаштування, важливі для різних освітніх потреб: розмір шрифту, контрастність, ширина рядка, виділення синтаксису, режими зменшення когнітивного навантаження. У перспективі – створення спеціальних профілів для учнів із порушеннями зору або дислексією.

Разом із тим браузерна IDE не скасовує ролі вчителя. У ході апробації найкращий результат давали завдання з поступовою структурою: короткий вступ, демонстраційний приклад, невелика модифікація коду,

самостійне розширення програми. Pyroom у цьому випадку виконує роль інфраструктурної основи для реалізації методики навчання.

Отже, результати дослідження підтверджують доцільність використання *offline-first* підходу як одного з ефективних інструментів забезпечення стійкості цифрової освіти в умовах кризових впливів. Браузерні середовища програмування можуть виступати універсальним рішенням для організації безперервного практичного навчання інформатики незалежно від технічних обмежень інфраструктури.

Ключові слова: безперервність освіти, інклюзивність, інформатика, офлайн-навчання, цифрова трансформація.

Список використаних джерел

Monaco Editor. (2024). *Monaco Editor documentation*. https://microsoft.github.io/monaco-editor/

OECD. (2021). *The state of school education: One year into the COVID pandemic*. https://www.oecd.org/en/publications/the-state-of-school-education_201dde84-en.html

Pyodide. (2024). *Pyodide documentation*. https://pyodide.org/

UNESCO. (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717

Van Rossum, G., & Drake, F. L. (2009). *Python 3 Reference Manual*. CreateSpace.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ КОМПАРАТИВНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ОСВІТИ В УМОВАХ КРИЗ І ВОЄН

Ірина СОКОЛОВА, д.пед.н., проф.
Київський міжнародний університет
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0003-4425-1859

У період зростання збройних конфліктів, вимушеної міграції та гуманітарних криз освіта трансформується з відносно стабільного соціального інституту в адаптивний механізм виживання та відновлення. У таких умовах традиційні підходи компаративістики, сформовані для аналізу стабільних освітніх систем, частково втрачають аналітичну ефективність. Освітні інтервенції в кризових контекстах можуть мати як соціально стабілізуючий, так і конфліктогенний ефект (Burde et al., 2017), що підсилює складність їх оцінювання.

Досвід функціонування освіти в умовах російсько-української війни підтверджує, що освітні рішення не можуть бути механічно трансльовані між різними контекстами та потребують адаптації до конкретних соціально-політичних умов. Це зумовлює необхідність оновлення

методологічних підходів у компаративних дослідженнях освіти, оскільки застосування традиційних рамок може призводити до спрощених аналітичних висновків.

Актуальними для сучасної компаративістики освіти є дослідницькі стратегії, що враховують методологічні орієнтири в умовах довготривалих криз і воєн.

Сучасна компаративістика освіти *розширює свій об'єкт аналізу*, включаючи освіту в умовах гуманітарних криз, зокрема освіту біженців (Venkatesh et al., 2023), внутрішньо переміщених осіб, а також неформальні й альтернативні освітні практики. До них належать community-based schooling, тимчасові навчальні простори та інші гібридні форми освіти, що функціонують поза межами або на периферії державних систем (INEE, 2010; Burde et al., 2017). Таким чином, об'єктом аналізу стають не лише інституціоналізовані системи, а й тимчасові та гібридні освітні простори, що виникають у відповідь на руйнування традиційних інституцій.

Розширення об'єктів дослідження супроводжується трансформацією *понятійного апарату*, що відображає ускладнення освітніх процесів у XXI столітті, зокрема в умовах криз, конфліктів і масових переміщень населення. У міжнародному науковому дискурсі дедалі більшого поширення набувають категорії освіти в надзвичайних ситуаціях (*Education in Emergencies*, EiE) та освіти біженців і внутрішньо переміщених осіб (*education for refugees and internally displaced persons*, ERIDP).

Традиційно *Education in Emergencies* розглядалася як короткострокова гуманітарна відповідь на кризові ситуації, зокрема збройні конфлікти та природні катастрофи, що закріплено у стандартах Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE, 2010). Водночас сучасні дослідження фіксують розширення цього поняття до рівня аналітичної рамки, яка охоплює не лише надзвичайні ситуації, а й довготривалі освітні нерівності та системні кризи.

У такому контексті EiE трансформується з інструменту екстреного реагування в елемент довготривалого аналізу освітніх систем у кризових умовах, де освіта розглядається як частина ширших соціально-політичних процесів (Burde et al., 2017). Як зазначають Swindell, Elliott та McCommons (2022), сучасне розуміння EiE виходить за межі географічного поділу на «Глобальний Південь» і «Глобальну Північ» та набуває універсального характеру, охоплюючи різні типи кризових і посткризових контекстів незалежно від географічної локалізації (Swindell et al., 2022).

Таким чином, відбувається не лише розширення об'єкта компаративних досліджень освіти, а й посилення його контекстуальної та темпоральної чутливості, що вимагає переосмислення аналітичних підходів у сучасній освітній компаративістиці.

Посилення *контекстуального підходу*, що передбачає відмову від універсалістських моделей аналізу освітніх систем, є однією з ключових тенденцій трансформації методології компаративних досліджень освіти.

Якщо традиційна компаративістика була орієнтована на виявлення та узагальнення «кращих практик», то сучасні підходи виходять із того, що ефективність освітніх політик визначається конкретними політичними, соціальними та культурними умовами їх реалізації.

Підхід, запропонований Gita Steiner-Khamsi, підкреслює взаємозалежність глобального та національного рівнів як єдиного простору формування освітньої політики, де глобальні впливи інтерпретуються не як зовнішні фактори, а як інтегровані елементи національних політичних процесів (Steiner-Khamsi, 2025).

Додаткового методологічного значення набуває використання різних типів порівняння, які визначають логіку відбору кейсів у компаративних дослідженнях, зокрема порівняння подібних і відмінних систем, внутрішньосистемний аналіз, а також дослідження транснаціонального переміщення освітніх політик. Така методологічна рамка дозволяє аналізувати не лише відмінності між країнами, а й складні багаторівневі взаємодії між глобальним, національним та інституційним рівнями освітньої політики (Steiner-Khamsi, 2025, p. 48–49).

Суттєвим методологічним зсувом у сучасній компаративістиці освіти є *переосмислення одиниці аналізу*, що проявляється у переході від державоцентричної моделі до багаторівневого підходу, обґрунтованого Mark Bray, який передбачає врахування глобального, національного та локального рівнів (Bray et al., 2014).

Додаткового виміру цьому підходу надає концепція семи темпоральностей G. Steiner-Khamsi, яка вводить часову складову в аналіз освітніх політик і демонструє їх одночасне функціонування в різних часових режимах: формування в глобальному дискурсі, адаптація на національному рівні та реалізація змісту в локальних практиках (Steiner-Khamsi, 2025).

В умовах криз і воєн значення багаторівневого та темпорального аналізу суттєво зростає, оскільки освітні політики дедалі більше залежать від динаміки змін на різних рівнях управління та впливу наднаціональних акторів. Це зумовлює перехід до багатовимірної дослідницької оптики, що поєднує просторові та часові виміри аналізу.

Сучасна компаративістика освіти в умовах криз і воєн характеризується *посиленням методологічного плюралізму* як відповіді на фрагментарність, нестабільність і обмежену доступність даних у кризових середовищах. На відміну від традиційних досліджень, що спиралися на стабільні статистичні й адміністративні дані, сучасні підходи дедалі частіше поєднують кількісні та якісні методи в межах mixed methods (Venkatesh, Brown, Sullivan, 2023). Водночас D. Burde демонструє інтеграцію експериментальних і кількісних підходів із глибоким контекстуальним аналізом. Поєднання польових експериментів із якісними даними дозволяє оцінювати ефективність освітніх інтервенцій у складних гуманітарних умовах, зберігаючи чутливість до локального контексту

(Burde et al., 2017).

Такий плюралізм набуває не лише технічного, а й епістемологічного значення, оскільки передбачає інтеграцію різних режимів знання – статистичного, наративного, етнографічного та експериментального. Формується гібридна дослідницька стратегія, характерна для досліджень освіти в умовах криз, де жоден окремий метод не є достатнім. Методологічний плюралізм постає не як дослідницький вибір, а як структурна необхідність, зумовлена складністю, багаторівневістю та контекстуальною залежністю сучасних освітніх процесів.

Проведення досліджень у зонах конфлікту, вимушеного переміщення та гуманітарних криз вимагає системного врахування безпеки респондентів, їхнього психологічного стану, а також потенційних ризиків, пов'язаних із збором, інтерпретацією та поширенням даних. У цих умовах дослідницька практика виходить за межі нейтрального збору інформації і стає частиною соціально чутливого середовища, де сам акт дослідження може мати наслідки для вразливих груп (INEE, 2010).

Освіта в умовах конфлікту може одночасно сприяти миробудуванню та відтворенню конфліктів або посилення соціальних поділів і конфліктних наративів (Kester et al., 2022), що зумовлює інтеграцію етичних механізмів у всі етапи дослідження – від збору даних до їх інтерпретації та представлення результатів. Йдеться про утвердження підходу «do no harm», що передбачає мінімізацію ризиків для учасників дослідження, уникнення повторної травматизації та відповідальне представлення чутливої інформації.

Таким чином, етичний вимір компаративних досліджень освіти в умовах криз трансформується з допоміжного процедурного елемента у структурну складову методології. Це відображає загальну тенденцію до посилення етичної відповідальності дослідника та інтеграції гуманітарного виміру в аналіз освітніх процесів у ситуаціях конфлікту та нестабільності.

Сучасна компаративістика освіти в умовах криз характеризується переходом до контекстуалізованих, методологічно плюралістичних і етично чутливих досліджень, що відображають складність освітніх процесів у нестабільних соціальних середовищах.

Ключові трансформації включають розширення об'єкта аналізу (кризові та неформальні освітні простори), розвиток понятійного апарату (зокрема *Education in Emergencies*), посилення контекстуального підходу, перехід до багаторівневого і темпорального аналізу, утвердження методологічного плюралізму та інтеграцію етичного виміру у структуру дослідження.

Отже, компаративні дослідження освіти відходять від універсалістських і орієнтованих на аналіз національних освітніх систем моделей на користь багатовимірної аналітичної оптики, що інтегрує просторову та темпоральну чутливість і дозволяє комплексно враховувати

взаємодію глобальних, національних і локальних процесів. Такий методологічний зсув не лише розширює пояснювальний потенціал компаративістики, але й формує нові підходи до аналізу освітніх трансформацій у нестабільних і конфліктних середовищах, визначаючи перспективи подальших досліджень у цій сфері.

Ключові слова: етична чутливість досліджень, компаративістика освіти; методологічні трансформації, методологічний плюралізм, контекстуальний підхід.

Список використаних джерел

Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (2014). *Comparative education research: Approaches and methods* (2nd ed.). Springer.

Burde, D., Kapit, A., Wahl, R., Guven, O., & Skarpeteig, M. (2017). Education in emergencies: A review of theory and research. *Review of Educational Research, 87*(3), 619–658. https://doi.org/10.3102/0034654316671594

Inter-Agency Network for Education in Emergencies. (2010). *Minimum standards for education: Preparedness, response, recovery*. INEE.

Kester, K., Abura, M., Sohn, C., & Rho, E. (2022). Higher education peacebuilding in conflict-affected societies: Beyond the good/bad binary. *International Journal of Comparative Education and Development*. https://doi.org/10.1108/IJCED-04-2022-0027

Steiner-Khamsi, G. (2025). *Time in education policy transfer: The seven temporalities of global school reform*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-82524-8

Swindell, A., Elliott, K., & McCommons, B. (2022). Reimagining a broader framework for education in emergencies within comparative and international education. In A. W. Wiseman (Ed.), *Annual review of comparative and international education 2021*. Emerald Publishing. https://doi.org/10.1108/S1479-36792022000042B002

Venkatesh, V., Brown, S., & Sullivan, Y. (2023). *Conducting mixed-methods research: From classical social sciences to the age of big data and analytics*. Virginia Tech Pamplin College of Business in association with Virginia Tech Publishing.

МЕТОДИ ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ МОНІТОРИНГУ STEAM-ОСВІТИ

Наталія СОРОКО, к.пед.н.
Інститут цифровізації освіти НАПН України
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0002-9189-6564

STEAM-освіта є одним із актуальних підходів до модернізації змісту та технологій навчання, що передбачає інтеграцію природничих наук, технологій, інженерії, мистецтва й математики з метою формування ключових і міждисциплінарних компетентностей учнів, розвитку критичного мислення, креативності та здатності до розв'язання комплексних проблем. Крім цього, такий підхід має забезпечити підвищення якості освіти та сталого розвитку закладів

загальної середньої освіти, що потребує системного моніторингу результативності міждисциплінарного навчання, цифрових ресурсів і професійної готовності вчителів до його реалізації.

Моніторинг STEAM-освіти передбачає систематичний збір, аналіз і інтерпретацію кількісних та якісних даних щодо результативності міждисциплінарного навчання, рівня сформованості STEAM-компетентностей учнів і готовності педагогів до реалізації інноваційних освітніх підходів.

Науковці звертають увагу на такі основні методи використання цифрових технологій для оцінювання ефективності та моніторингу STEAM-освіти: анкетування та опитування (Palanci et al., 2024), аналіз освітніх даних (Wang et al., 2023; Mustafa et al., 2024), спостереження за допомогою цифрових технологій у освітньому процесі (Cruz-Martínez et al., 2024), аналіз цифрових продуктів учнів (Chanpet et al., 2020), аналіз цифрової компетентності вчителів (Skantz-Åberg et al., 2022), тестування та діагностика результатів навчання (Chanpet et al., 2020), контент-аналіз середовища (Soroko & Ovcharuk, 2025), аналіз управлінських та фінансових даних (Soroko & Ovcharuk, 2025).

Важливо зазначити, що кожен метод може підтримуватися спеціальними цифровими технологіями, які забезпечують швидкість та ефективність постійного моніторингу STEAM-освіти, що надають можливість вчасно реагувати на проблеми щодо корегування освітнього процесу (табл. 1).

Таблиця 1.

Методи моніторингу STEAM-освіти за допомогою цифрових інструментів

Метод моніторингу	Цифрові інструменти	Основні функції інструментів
Анкетування та опитування	Google Forms, Microsoft Forms, SurveyMonkey, SELFIE, STEM Alliance Toolkit	Збір самостійної оцінки, аналіз сприйняття STEAM, очікувань, потреб
Аналіз освітніх даних / Learning Analytics	LMS-дашборди, Power BI, Tableau, Google Data Studio, specifical LADs	Візуалізація активності, прогноз успішності, динаміка компетентностей
Цифрове спостереження	Mentimeter, Padlet, Wooclap, Miro, Jamboard	Аналіз групової взаємодії, залучення у STEAM-активності
Аналіз цифрових продуктів учнів	ePortfolios (Mahara, Seesaw), GitHub, Canva, BookWidgets	Оцінювання мультимедійних проєктів, моделей
Аналіз цифрової компетентності вчителів	SELFIE (https://education.ec.europa.eu/selfie), DigCompEdu, Тест «Дія.Цифрограм» (https://osvita.diia.gov.ua/digigr	Оцінювання цифрової грамотності та професійних навичок для педагогічної дільності

Повернутися до змісту >>>

	am)	
Тестування та діагностика	Kahoot!, Quizizz, Blooket, Quizlet, Snappet	Формувальне оцінювання STEAM-компетентностей
Аналіз управлінських та фінансових даних	School info systems, OpenBudgets, BI Tools	Оцінювання ресурсної підтримки STEAM, фінансування
Контент-аналіз середовища	NVivo, MAXQDA, ATLAS.ti, Voyant Tools	Семантичний аналіз навчальних матеріалів і цифрового контенту

Запропонована узагальнена таблиця 1 відображає системний підхід до моніторингу STEAM-освіти, у межах якого кожному методу дослідження відповідає група цифрових інструментів із чітко окресленими функціональними можливостями. Така структуризація дозволяє забезпечити комплексність, валідність і практичну спрямованість моніторингових процедур.

Метод анкетування реалізується за допомогою онлайн-платформ Google Forms, Microsoft Forms, SurveyMonkey та спеціалізованих освітніх інструментів як, наприклад, SELFIE та STEM Alliance Monitoring Toolkit. Ці цифрові сервіси можуть забезпечити ефективний збір даних самозвітування учасників освітнього процесу (учнів, учителів, керівників), даючи змогу аналізувати сприйняття STEAM-освіти, рівень готовності до міждисциплінарного навчання, освітні очікування та потреби. Автоматизована обробка результатів сприяє швидкому прийняттю управлінських рішень.

Метод аналізу освітніх даних базується на використанні LMS-дашбордів, інструментів бізнес-аналітики (наприклад, Power BI, Tableau, Google Data Studio) та спеціалізованих learning analytics dashboards (LADs). Вони дозволяють візуалізувати навчальну активність учнів, відстежувати динаміку сформованості STEAM-компетентностей, прогнозувати навчальні результати та виявляти групи ризику. Цей метод особливо ефективний для довготривалого моніторингу та персоналізації навчання.

Метод цифрового спостереження здійснюється з використанням, наприклад, таких інтерактивних платформ як Mentimeter, Padlet, Wooclap, Miro, Jamboard, що фіксують рівень залучення учнів у STEAM-активності, характер групової взаємодії, комунікацію та співпрацю під час виконання проєктів. Дані, отримані в реальному часі, дозволяють аналізувати активність, ініціативність і креативність учнів у навчальному середовищі.

Для аналізу цифрових продуктів учнів зазвичай використовуються електронні портфоліо (наприклад, Mahara, Seesaw), інструменти створення й публікації цифрового контенту (наприклад, GitHub, Canva, BookWidgets). Цей метод спрямований на оцінювання мультимедійних, проєктних і

дослідницьких робіт, цифрових моделей, програмного коду та візуальних матеріалів. Аналіз цифрових артефактів дозволяє оцінити не лише навчальні результати, а й рівень сформованості креативності, критичного мислення та цифрової грамотності.

Оцінювання цифрової компетентності вчителів може бути здійснено за допомогою інструментів SELFIE, рамки DigCompEdu та національного тесту «Дія.Цифрограм». Ці сервіси дають змогу діагностувати рівень цифрової грамотності, педагогічного використання технологій, готовності до впровадження STEAM і AI-орієнтованих підходів. Отримані результати є вагомими для планування професійного розвитку вчителів.

Цифрові сервіси Kahoot!, Quizizz, Blooket, Quizlet, Snappet можуть використовуватися для формувального та підсумкового оцінювання STEAM-компетентностей учителів та учнів. Вони дозволяють оперативно отримувати зворотний зв'язок, аналізувати типові помилки, адаптувати навчальні завдання відповідно до рівня підготовки учнів і підвищувати мотивацію через гейміфікацію.

Для оцінювання ресурсної підтримки STEAM-освіти застосовуються шкільні інформаційні системи (наприклад, School Information Systems), відкриті бюджетні платформи (наприклад, OpenBudgets) та інструменти бізнес-аналітики. Цей метод дозволяє аналізувати фінансування STEAM-ініціатив, матеріально-технічне забезпечення, кадрові ресурси та ефективність управлінських рішень.

Контент-аналіз може здійснюватися за допомогою програм NVivo, MAXQDA, ATLAS.ti, Voyant Tools, що забезпечують семантичний, тематичний і статистичний аналіз навчальних матеріалів, освітніх платформ і цифрового контенту. Це дозволяє дослідникам оцінити рівень інтеграції STEAM-підходів, цифрових технологій та інноваційних методик у освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти.

Отже, моніторинг STEAM-освіти в закладах загальної середньої освіти потребує комплексного, багатовимірного та методологічно виваженого підходу, що поєднує кількісні й якісні методи дослідження. Аналіз сучасних наукових джерел засвідчує, що жоден окремий метод не забезпечує повного відображення результативності STEAM-орієнтованого освітнього середовища, тому ефективний моніторинг має базуватися на інтеграції різних інструментів збору та аналізу даних, зокрема цифрових технологіях, які забезпечують швидкий аналіз даних та їх збереження для порівняння у межах п'яти і більше років.

Ключові слова: STEAM-освіта, моніторинг освіти, цифрові технології, аналіз освітніх даних, цифрова компетентність вчителів, формувальне оцінювання, цифрові інструменти, контент-аналіз.

Список використаних джерел

Chanpet, P., Chomsuwan, K. & Murphy, E. (2020). Online Project-Based Learning and Formative Assessment. *Tech Know Learn*, *25*, 685–705. https://doi.org/10.1007/s10758-018-9363-2

Cruz-Martínez, G. A., Vega-Muñoz, A., Salazar-Sepúlveda, G., & Toledo-Aceituno, P. (2024). Analysis of Studies on Digital Strategy: Bibliometric Research of Three Decades. *Sustainability*, *16*(20), 8789. https://doi.org/10.3390/su16208789

Mustafa, M. Y., Tlili, A., Lampropoulos, G., Huang, R., Jandrić, P., Zhao, J., & Panda, S. (2024). Smart Learning Environments: A Bibliometric Study on AI Technologies in Education. *Smart Learning Environments, 11*, 59. https://doi.org/10.1186/s40561-024-00350-5

Palanci, A., Yılmaz, R. M., & Turan, Z. (2024). Learning analytics in distance education: A systematic review study. *Education and Information Technologies, 29*, 22629–22650. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12737-5

Skantz-Åberg, E., Lantz-Andersson, A., Lundin, M., & Williams, P. (2022). Teachers' professional digital competence: an overview of conceptualisations in the literature. *Cogent Education, 9*(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2063224

Soroko, N., & Ovcharuk, O. (2025). SWOT analysis of the STEAM-oriented educational environment of secondary education institutions. In *Proceedings of the 8th International Workshop on Augmented Reality in Education (AREdu 2025), co-located with the 6th International Conference on History, Theory and Methodology of Learning (ICHTML 2025)*. CEUR Workshop Proceedings. https://ceur-ws.org/Vol-4060/paper10.pdf

Wang, H., Tlili, A., Huang, R., Cai, Z., Li, M., Cheng, Z., Yang, D., Li, M., Zhu, X., & Fei, C. (2023). Examining the applications of intelligent tutoring systems in real educational contexts: A systematic literature review from the social experiment perspective. *Education and Information Technologies, 28*, 9113–9148. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11555-x

ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СТІЙКОСТІ СИСТЕМИ ОСВІТИ В КРИЗОВИХ УМОВАХ

Олеся СТОЙКА, д.пед.н., проф.
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна,
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна
https://orcid.org/0000-0002-7695-6100

Кризові умови сучасності – збройні конфлікти, пандемії, природні та техногенні катастрофи – ставлять перед системами освіти безпрецедентні виклики, що потребують переосмислення усталених підходів до організації освітнього процесу. В умовах, коли фізична інфраструктура руйнується, а суспільна стабільність порушується, саме освітні інновації стають ключовим механізмом забезпечення неперервності навчання та збереження людського капіталу нації. Особливо гостро ця проблема постає для України, яка з лютого 2022 року функціонує в умовах повномасштабного воєнного вторгнення.

Поняття стійкості освітньої системи (educational resilience) у міжнародному дискурсі розглядається як здатність системи адаптуватися, відновлюватися та трансформуватися в умовах зовнішніх потрясінь без втрати ключових функцій і цінностей (UNESCO, 2022). Дослідники виокремлюють три виміри стійкості: абсорбційний (опір руйнівним впливам), адаптивний (гнучке реагування на зміни) та трансформаційний (використання кризи як поштовху для системних оновлень) (Fullan, 2021, с. 112).

Освітні інновації в кризових умовах охоплюють щонайменше чотири ключові напрями: цифрова трансформація, гнучкі організаційні моделі, психосоціальна підтримка учасників освітнього процесу та переорієнтація змісту освіти відповідно до нових реалій. Кожен із цих напрямів реалізується через конкретні інструменти та практики, ефективність яких підтверджена досвідом різних країн і міжнародними дослідженнями.

Цифрова трансформація освіти набула прискорення в умовах пандемії COVID-19 і продовжилася в умовах воєнного часу. Платформи дистанційного навчання (Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams), масові відкриті онлайн-курси (MOOC) та цифрові освітні репозитарії забезпечили доступ до освіти навіть в умовах вимушеного переміщення. За даними Міністерства освіти і науки України, станом на 2024 р. понад 80 % шкіл країни використовують змішані або дистанційні форми навчання (Міністерство освіти і науки України України, 2024). Водночас цифровізація загострила проблему нерівного доступу до технологій, що актуалізує необхідність інклюзивних інноваційних рішень, орієнтованих на вразливі групи учнів (Биков & Лещенко, 2022, с. 34).

Гнучкі організаційні моделі передбачають впровадження модульного навчання, ротаційних розкладів, мобільних класів та мережевих структур управління освітою, що дозволяють оперативно реагувати на зміну обставин. Досвід Ізраїлю, Грузії та країн Балтії демонструє ефективність децентралізованих моделей управління в кризових умовах, коли центральні органи влади не здатні забезпечити оперативне прийняття рішень на місцях (OECD, 2023, с. 67–70). В Україні в умовах воєнного стану відбулося фактичне перенесення значної частини управлінських повноважень на рівень місцевих органів виконавчої влади та громад.

Психосоціальна підтримка учасників освітнього процесу є невід'ємним складником кризового управління освітою. Травматичний досвід, переживання втрат, вимушена міграція та постійна загроза безпеці формують специфічні психологічні потреби учнів і педагогів. Інноваційні підходи в цьому напрямі включають упровадження практик trauma-informed education, соціально-емоційного навчання (SEL) та цифрових інструментів психологічного супроводу (UNICEF, 2023, с. 28). Особливої уваги потребує підготовка педагогів до роботи в кризових умовах, що передбачає розвиток їхньої цифрової та психологічної компетентності як

ключових складників кризостійкості освітньої системи (Стойка, 2024, с. 198).

Переорієнтація змісту освіти в кризових умовах потребує швидкого перегляду навчальних програм з метою включення компетентностей кризової стійкості, медіаграмотності, критичного мислення та безпекової культури. Концептуальна рамка «освіти для стійкості» (Education for Resilience), запропонована ЮНЕСКО в документах Інчхонської декларації та Цілей сталого розвитку (ЦСР 4), акцентує увагу на формуванні здатності молоді діяти в умовах невизначеності (UNESCO, 2022, с. 14). Для України це означає інтеграцію до змісту загальної середньої освіти компонентів цивільної безпеки, критичного аналізу інформації та патріотичного виховання в поєднанні з євроінтеграційними цінностями.

Системне впровадження освітніх інновацій в кризових умовах потребує відповідної нормативно-правової та інституційної бази. В Україні цю функцію виконують Закон України «Про освіту» (2017), Концепція «Нова українська школа» (2016) та низка нормативних актів, що регулюють дистанційне навчання і психологічний супровід учасників освітнього процесу. Позитивну роль відіграє також залучення міжнародних партнерів – ЄС, ЮНІСЕФ, Світового банку – до фінансування та методичного забезпечення освітніх реформ в умовах воєнного часу (Міністерство освіти і науки України, 2024; UNICEF, 2023).

Однак поряд із досягненнями існують системні ризики та виклики: нерівномірність цифрової інфраструктури по регіонах, кадрові втрати педагогічного корпусу внаслідок міграції та мобілізації, фрагментованість інноваційних ініціатив без їх системної інтеграції, а також ризик зниження якості освіти в умовах пріоритизації доступності. Подолання цих викликів вимагає переходу від ситуативних антикризових заходів до стратегічного планування кризостійкої освітньої системи як інституційної норми (Fullan, 2021, с. 134–136; OECD, 2023, с. 89–91).

Таким чином, освітні інновації в кризових умовах є не лише реактивним інструментом подолання надзвичайних ситуацій, а й стратегічним ресурсом побудови більш стійкої, гнучкої та справедливої освітньої системи. Ефективне використання цього ресурсу потребує скоординованих зусиль держави, педагогічної спільноти, міжнародних партнерів та громадянського суспільства. Для України, яка одночасно веде оборону і здійснює реформи, інноваційна трансформація освіти є не просто доцільною – вона є умовою збереження національного потенціалу та успішної повоєнної відбудови.

Ключові слова: інноваційні технології, кризовий менеджмент в освіті, освітня стійкість, цифрова трансформація, цифровізація освіти.

Список використаних джерел

Биков, В. Ю., & Лещенко, М. П. (2022). Цифрова трансформація освіти в умовах воєнного часу. *Інформаційні технології і засоби навчання, 88*(2), 28–41.

Закон України «Про освіту». (2017). *Відомості Верховної Ради України, 38–39*, ст. 380.

Міністерство освіти і науки України. (2024). *Освіта в умовах воєнного стану: підсумки 2023/2024 навчального року*. Міністерство освіти і науки України.

Стойка О. Я. (2024). *Тенденції цифровізації підготовки вчителів в Республіці Польща, Угорщині та Україні*: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Інститут педагогіки НАПН України, 566 с.

Fullan, M. (2021). *The right drivers for whole system success*. Centre for Strategic Education.

OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e13bef63-en

UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.

UNICEF. (2023). *Education under attack in Ukraine 2023*. UNICEF.

МУЗЕЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Оксана СУРМАЧ, к.істор.н., доц.
ВСП «Педагогічний фаховий коледж Львівського національного університету імені Івана Франка»
м. Львів, Україна
https://orcid.org/0000-0003-4165-0416

У тезах розкрито організаційно-педагогічні засади музейно-педагогічної діяльності у закладах фахової передвищої освіти як засобу формування національної свідомості майбутніх учителів початкових класів. Охарактеризовано внутрішні та зовнішні ресурси музейно-педагогічної роботи. Визначено форми музейно-педагогічної діяльності за логікою поступового поглиблення: від тематичних занять у музейному просторі до студентських міні-досліджень з локальної історії. Обґрунтовано педагогічні умови результативності музейної педагогіки, серед яких ціннісна позиція викладача, діяльнісна участь студентів, опора на локальний контекст та системність роботи. Окреслено підходи до оцінювання сформованості національної свідомості засобами музейної педагогіки.

Організація музейно-педагогічної діяльності у закладі фахової передвищої освіти може спиратися на внутрішні й зовнішні ресурси. До внутрішніх належить створення або активізація музейного простору в самому закладі: кімнати історії, меморіального куточка, виставкової зали, цифрового архіву локальної пам’яті, колекції предметів, пов’язаних із професійною традицією. Такий простір має функціонувати як динамічне середовище через змінні експозиції, студентські ініціативи, зустрічі з носіями культурної пам’яті, презентації родинних реліквій і матеріалів

усної історії. До зовнішніх ресурсів належать співпраця з музеями різних типів: краєзнавчими, історичними, художніми, меморіальними, музеями визвольної боротьби, музеями при університетах та громадах. Освітній ефект зростає за умови регулярного партнерства, коли музей виступає співтворцем освітнього сценарію, а не лише місцем разової екскурсії.

Форми музейно-педагогічної роботи доцільно підпорядковувати логіці поступового поглиблення. На стартовому рівні ефективними є тематичні заняття у музейному просторі, де викладач допомагає студентам навчитися інтерпретувати експонат, бачити в ньому історію людини, громади, держави. На наступному рівні доцільні інтерактивні маршрути з дослідницькими завданнями: встановлення походження предмета, порівняння різних джерел, відтворення контексту, аналіз моральних і культурних наслідків подій. Найвищий рівень передбачає студентські міні-дослідження з локальної історії, підготовку виставок, створення екскурсійних текстів, запис інтерв'ю зі свідками подій, упорядкування сімейних історій у форматі навчального портфоліо. Особливе значення мають міждисциплінарні заняття, де музейний матеріал поєднується з фаховими дисциплінами, завдяки чому культурна спадщина стає частиною професійної ідентичності майбутнього педагога.

Окремої уваги потребує виховний потенціал меморіальних музеїв і місць пам'яті. Робота з такими просторами вимагає педагогічної делікатності, оскільки вона торкається тем втрати, травми, боротьби та людської гідності. Необхідною є етична рамка: повага до пам'яті, точність у фактах, уникнення поверхового емоційного впливу. Осмислення складних сторінок історії України в музейному контексті формує у студентів відповідальне ставлення до правди, розуміння ціни свободи, здатність розрізняти маніпуляцію та автентичне свідчення. Зазначене безпосередньо пов'язане з національною свідомістю як зрілим усвідомленням себе в історії.

Результативність музейної педагогіки залежить від низки педагогічних умов. Першою є ціннісна позиція викладача, який виступає посередником між експонатом і студентом та демонструє повагу до культури й історії без пафосу і моралізаторства. Другою умовою є діяльнісна участь студентів, оскільки пасивне споживання екскурсійної інформації дає лише короткочасний ефект, тоді як участь у пошуку, інтерпретації та презентації матеріалу формує стійкі переконання. Третьою умовою є опора на локальний контекст: шлях до великої історії найчастіше проходить через близьке – родину, вулицю, місто, пам'ятники, ремесла й традиції регіону. Четвертою умовою є регулярність і системність, оскільки національна свідомість не формується одноразовою подією, а потребує освітньої траєкторії, де музейні практики інтегровані у навчальні курси, виховні програми та студентське самоврядування.

Зміст музейно-педагогічної роботи доцільно проєктувати навколо смислових вузлів, що консолідують національну ідентичність: мова як

носій культури, історична пам'ять і її матеріальні свідчення, традиції праці та професійної честі, досвід громадської солідарності, культурні символи та мистецькі коди, історія державотворення, локальні постаті й місця, що уособлюють гідність і відповідальність. Педагогічна цінність музею полягає в тому, що зазначені смисли подаються не абстрактно, а через конкретні предмети й історії людей. Коли студент бачить, що за експонатом стоїть доля, праця, вибір, він починає відчувати власну включеність у безперервність культури.

Оцінювання сформованості національної свідомості в контексті музейної педагогіки має бути коректним і багатовимірним. Недоречно зводити його до формальних тестів про факти. Більш показовими є зміни в аргументації студентів, здатність пов'язувати історичні події з сучасними викликами, вияв поваги до культурних символів, готовність долучатися до ініціатив зі збереження спадщини, зростання відповідальності у громадській поведінці. Діагностичними інструментами можуть слугувати рефлексивні есе, щоденники вражень після відвідування музею, презентації студентських досліджень, публічні обговорення. Музейна педагогіка працює довгою хвилею: її ефект може проявлятися не одразу, однак він є стійким, оскільки спирається на пережитий досвід зустрічі з реальністю історії.

Ключові слова: музейна педагогіка, національна свідомість, майбутні вчителі початкових класів, музейно-педагогічна діяльність, культурна спадщина.

Список використанизз джерел

Гайдай, О. М. (2021). *Музеєзнавство*. Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили.

Лавренко, В. С. (2023). *Практичне музеєзнавство*. Ліра.

Сокуренко, О. (2025). Музейна педагогіка в утвердженні національної та громадянської ідентичності здобувачів освіти. *Вересень, 1*(104), 45–53.

УНІВЕРСИТЕТСЬКІ ІНІЦІАТИВИ З ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДО ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У СПОЛУЧЕНОМУ КОРОЛІВСТВІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ

Олена ТАДЕУШ, д.пед.н., доц.
Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0002-6373-4891

Розвиток підприємницького потенціалу громадян Великої Британії протягом останніх років був однією з ключових політичних цілей у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії. Посилаючись на рамку EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework (European Commission, 2016) британськими урядовцями було рекомендовано закладам освіти розглядати підприємництво як компетентність, що життєво необхідна у швидкозмінному світі та визначено спільний стратегічний орієнтир для ініціатив, пов'язаних з навчанням підприємництву, що відображає стратегічний підхід Великої Британії до освіти та економічного розвитку (Quality Assurance Agency for Higher Education, 2018).

Послуговуючись рамкою EntreComp Британські заклади вищої освіти розглядають процес формування підприємницької компетентності у трьох вимірах: «Ідеї та можливості», «Ресурси» та «Дія» і визначають підприємництво як наскрізну компетенцію, необхідну для навчання впродовж усього життя. Вектор 1. «Ідеї та можливості» (Ideas and Opportunities) визначає творчу складову та стратегічне бачення, що виявляється у здатності бачити потреби та виклики та готовність на них реагувати; здатність розробляти нові ідеї та експериментувати з інноваційними підходами; здатність формувати стратегію для втілення задумів; готовність визначення соціальної, культурної чи економічної цінності ідеї; здатність усвідомлювати наслідки своїх дій для суспільства та довкілля. Вимір 2. «Ресурси» (Resources) зосереджено на внутрішні та зовнішні засоби, необхідні для реалізації ідей: віри у власні сили та постійний саморозвиток, здатність залишатися зосередженим на цілі та не здаватися при невдача, готовність ефективно управляти людьми, часом і технічними засобами, розумінні економічних процесів та управління бюджетом, здатність надихати, залучати партнерів та працювати в команді. Вимір 3. Сфера «Дія» (Into Action) пояснює безпосередній процес реалізації: здатність самостійно розпочинати процеси та брати на себе відповідальність, здатність розробляти бізнес-плани; здатність приймати рішення в умовах браку інформації та готовності долати стрес, здатність вирішувати конфлікти, готовність навчатися через досвід, аналіз помилок та здобуття нових знань у процесі діяльності. В EntreComp виділено 8 рівнів прогресу визначених здатностей (Progression Levels) – від базового (виконання завдань за підтримки інших) до експертного (трансформація галузей та створення значного впливу. (European Commission, 2016).

Використання рамки EntreComp (European Entrepreneurship Competence Framework) дозволило британським закладам освіти структурувати процес формування підприємницької компетентності та дозволило інтегрувати підприємницький складник у навчальні плани гуманітарних та технічних факультетів.

Важливим в даному контексті постає проблема підготовки педагогічних кадрів щодо розвитку їх здатності формувати підприємницьку компетентність у здобувачів освіти, зокрема вищої.

Для вирішення вищезазначеної проблеми Центром освіти та промисловості Університету Ворвіка (Centre for Education and Industry at the University of Warw, United Kingdom) було розроблено Національний стандарт для підприємницької освіти (Department for Education, 2004), що визначає особливості підготовки викладачів до формування підприємницької компетентності здобувачів вищої освіти, а не діяльності, орієнтованої на здобувачів освіти Крім того, Стандарт регулює забезпечення процесу та прописує індикатори ефективності формування підприємницької компетентності, що є основою для розвитку розуміння власних підприємницьких можливостей і здобуття знань, щоб успішно скористатися цими можливостями. В Стандарті акцентовано, що формування підприємницької компетентності – це процес навчання протягом усього життя, починаючи з початкової школи та просуваючись на всіх рівнях освіти, включаючи освіту дорослих. В стандарті описано п’ять напрямів, кожен з яких описує і визначає процеси якості формування підприємницької компетентності: 1) соціально-ціннісні та базові засади підприємництва; 2) діагностика початкового рівня сформованості підприємницької компетентності здобувачів освіти; 3) планування та управління процесом формування підприємницької компетентності здобувачів освіти; 4)проектування та реалізація навчальної програми з формування підприємницької компетентності здобувачів освіти; 5) діагностика сформованості підприємницької компетентності. Кожен напрям містить перелік вимог, яким повинні відповідати навчальні заклади, що супроводжується коротким описом типу документації та доказів, необхідних для оцінки для національного стандарту (Department for Education, 2004).

Столичним університетом Свонсі (Swansea Metropolitan University, Wales, Great Britain) після об’єднання з Уельським університетом Трініті-Сент-Девід (University of Wales Trinity Saint David) у 2013 році було розроблено низку інноваційних освітніх програм професійної підготовки педагогів для розвитку їх підприємницьких здібностей. Освітні програми мають практичну спрямованість і передбачають не тільки набуття знань про підприємництво у галузі освіти, а й сфокусовані на формування підприємницьких якостей педагога ЗВО та його готовності до формування підприємницької компетентності у здобувачів освіти В процесі навчання залучаються колишні випускники, які створили власний бізнес (University of Wales Trinity Saint David, n.d.).

За підтримки уряду Уельсу (Сполучене королівство Великої Британії та Північної Ірландії), Мережі викладачів валлійського підприємництва (Welsh Enterprise Educators Network, n.d.) було ініціювало проект у якому взяли участь 7 мережевих коледжів та університетів Великої Британії та

Північної Ірландії. Проект передбачає акредитований модуль навчання викладачів ЗВО методології та методів формування підприємницької компетентності здобувачів вищої освіти різних спеціальностей шляхом поглиблення розуміння актуальності підприємництва для суспільства, економіки та освіти. Курс базується на «trigger» підході (навчання, засноване на дослідженні), що реалізується шляхом перенесення набутих знань, вмінь і навичок викладачів у реальне професійне середовище.

Сполучене Королівство системно сприяє розвитку інноваційних векторів підприємництва, зокрема шляхом участі у створенні мереж із залученням та підтримки викладачів, що навчають підприємницьким навичкам. Як приклад, проект «YES CPD Hub» (Youth Entrepreneurship Support Continuous Professional Development Hub) реалізований за підтримки компанії «Enterprise Educators United Kingdom» (EEUK) започаткований у 2001 році, до якого понад 500 викладачів та провідних підприємців із понад 90 вищих навчальних закладів.

Досвід Сполученого Королівства щодо реалізації проектів, зокрема співпраця з мережею EEUK набула всесвітнього масштабу. Зокрема, у 2023 році до проєкту «YES CPD Hub» доєдналися і 49 ЗВО України. Завдяки участі у проєкті, українські викладачі отримали доступ до ресурсів EEUK, міжнародних тренінгів та мережі, що об'єднує понад 90 провідних британських закладів. Організатор проекту Дейв Болтон (Dave Bolton) зазначає, що формування підприємницької компетентності передбачає перш за все розуміння мотивації творчості та глибоке усвідомлення процесів мислення ініціативної людини (не стартапа); здатність визнати консенсус, який розвивається в мережах досвідчених викладачів-практиків; співпраця на рівні факультетів ЗВО, що забезпечить міждисциплінарність та адаптацію впровадження педагогічних підходів (Welsh Enterprise Educators Network, n.d.). Проєкт «YES CPD Hub» (Youth Entrepreneurship Support Continuous Professional Development Hub) за сприяння Уряду Уельсу був включений у Стратегію молодіжного підприємництва 2030 (AccountingCPD, 2026).

У 2026 році британські університетські ініціативи у сфері підприємницької освіти та підготовки кадрів фокусуються на цифровій трансформації, сталому розвитку та глобальному партнерстві, що засвідчено в оновленій Міжнародній освітній стратегії (UK Government, 2026).

Станом на сьогодні у Сполученому королівстві Великої Британії та Північної Ірландії одним із перспективних проектів для педагогів з формування підприємницької компетентності є Проєкт «Empowering Careers Professionals» (2026), ініційований Enterprise Educators UK (EEUK), спрямований на викладачів, які відчувають невпевненість щодо сформованості власних підприємницьких якостей та недостатнього володіння методами їх розвитку. Проект передбачає пакет цифрових ресурсів для підвищення професійної впевненості та навичок формування

підприємницьких якостей. Крім того, у вересні 2026 року відбудеться 20-та Міжнародна конференція «IEEC 2026» (Nottingham) для освітян, де головною темою є розвиток підприємницької компетентності «поза межами хабів» та її роль у регенеративній економіці (Welsh Enterprise Educators Network, n.d.).

Аналіз нормативних документів Сполученого королівства Великої Британії та Північної Ірландії та моніторинг ініціатив Британських університетів з підготовки педагогів до формування підприємницької компетентності здобувачів вищої освіти дозволяє зробити певні висновки:

У Сполученому Королівстві університетські ініціативи з підготовки педагогів до формування підприємницької компетентності здобувачів вищої освіти базуються на системній співпраці академічної спільноти, уряду та спеціалізованих організацій. Така співпраця створює мережі партнерств, що дозволяє педагогам проходити стажування та менторські програми, стимулюють викладачів небізнесових дисциплін (мистецтво, STEM, гуманітарні науки) інтегрувати елементи підприємництва у свої освітні компоненти. Основна спрямованість співпраці сфокусована не стільки на формування здатностей відкриття бізнесу, стільки на розвиток підприємницьких якостей (ініціативності, креативності, адаптивності та ін).

Британські університети використовують системний підхід у процесі підготовки педагогів, який поєднує Design Thinking (Дизайн-мислення) та Lean Startup (Ощадливий стартап), щоб розвинути готовність викладачів формувати підприємницьку компетентність у студентів. Основна концепція такої підготовки викладачів базується на принципах «навчання через дію» (Action-based Learning).

Програми підготовки викладача до формування підприємницької компетентності здобувачів вищої освіти передбачать основні етапи: формування готовності проводити студентів через цикли: емпатія (розуміння потреб користувача) → генерація ідей → швидке прототипування → тестування. При тому, викладачі орієнтують студентів не на написання довгих бізнес-планів, а на створення прототипів та розвиток здатності отримувати зворотний зв'язок від реального ринку вже на ранніх етапах.

Підготовка педагогів до формування підприємницької компетентності здобувачів вищої освіти передбачає формування здатності педагогів до використання спеціалізованих інструментів, напр. Toolkits – платформа, що надає викладачам готові сценарії для інтеграції елементів підприємництва у будь-яку освітню складову. Напр. Mindset Behaviour Analysis – спеціальний інструмент для викладачів, який допомагає їм стати «рольовою моделлю» підприємливої людини для своїх студентів. Британські університети пропонують педагогам методики для активізації і мотивації студентів. Наприклад, Opportunity Journal – ведення щоденника можливостей; 30 Circles Method – вправа на швидке креативне мислення;

Reverse Brainstorming – метод «від зворотного» для пошуку нестандартних рішень.

Крім того, британськими університетами на постійній основі проводяться тренінги з прототипування за допомогою штучного інтелекту та реалізується програми навчання викладачів методам швидкого створення прототипів із використанням штучного інтелекту.

Ключові слова: підготовка педагогів, підприємницька компетентність, Сполучене королівство Великої Британії та Північної Ірландії.

Список використаних джерел

European Commission. (2016). *EntreComp: The entrepreneurship competence framework*. Publications Office of the European Union. https://joint-research-centre.ec.europa.eu/entrecomp-entrepreneurship-competence-framework en

Department for Education. (2004). *National standard for enterprise education*. https://gees.pbworks.com/f/entrepreneurshipeducation.pdf

UK Government. (2026). *International education strategy 2026*. https://www.gov.uk/government/publications/the-uks-international-education-strategy-2026

University of Wales Trinity Saint David. (n.d.). *University of Wales Trinity Saint David*. https://www.uwtsd.ac.uk/

Quality Assurance Agency for Higher Education. (2018). *Enterprise and entrepreneurship education: Guidance for UK higher education providers*. https://www.qaa.ac.uk/docs/qaas/enhancement-and-development/enterprise-and-entrpreneurship-education-2018.pdf

Welsh Enterprise Educators Network. (n.d.). *Welsh Enterprise Educators Network (WEEN)*. https://www.enterprise.ac.uk/

AccountingCPD. (2026). *Youth entrepreneurship strategy 2030*. https://www.accountingcpd.net/

ІНДИКАТОРИ ВПРОВАДЖЕННЯ РЕФОРМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В УМОВАХ НЕПРОГНОЗОВАНИХ ВПЛИВІВ

Наталія ТИТАРЕНКО
ДНУ «Інститут освітньої аналітики»
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0002-5837-393X

Реформування дошкільної освіти України в сучасних умовах стикається з рядом викликів: реалізацією власне реформи і впливом непрогнозованих впливів, зокрема воєнного стану, який спричинює демографічні зміни, внутрішню та зовнішню міграцію й руйнування освітньої інфраструктури. За таких умовах завданнями для упроваджувачів реформи є, як нормативне забезпечення, так і формування

інструментів для оцінювання ефективності її імплементації. На нашу думку, основою такого оцінювання має стати система індикаторів, які сприятимуть накопиченню статистичної й аналітичної інформації про стан реформи. А це, в свою чергу, слугуватиме валідним інструментом прийняття управлінських рішень, а отже, доказовості освітньої політики.

Аналіз наукових досліджень дає підстави для твердження, що дошкільна освіта є критично важливим етапом – першою сходинкою у формуванні людського капіталу та зменшенні соціальної нерівності. J. Heckman (2006) розглядає інвестування в ранню освіту як механізм соціально-економічного розвитку дітей, особливо з вразливих груп. У дослідженнях I. Siraj та E. Melhuish закцентовано увагу на ключових чинниках ефективності дошкільної освіти, а саме, якості освітнього середовища й взаємодії учасників освітнього процесу – педагогів і дітей з метою створення психологічно комфортного освітнього середовища (Melhuish et al., 2015; Siraj et al., 2015). У вітчизняному науковому дискурсі удосконалення інституційних механізмів та впровадження системи моніторингу якості освітніх послуг вважається основою для модернізації системи дошкільної освіти (Денисюк, 2025).

У країнах Європейського Союзу (ЄС) дошкільна освіта (ECEC – Early Childhood Education and Care, Освіта і догляд за дітьми раннього та дошкільного віку) є моделлю, яка поєднує освіту і догляду. Проте, якщо у ЄС ECEC – це інтегрована система (education + care), то в Україні історично домінує освітньо-інституційна модель. Розвиток і ефективність дошкілля в країнах ЄС оцінюється за допомогою системи індикаторів, які охоплюють доступність, якість, інклюзивність та результати розвитку дітей раннього та дошкільного віку. Така система індикаторів запропонована Європейською Комісією та OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development, Організація економічного співробітництва та розвитку) як ключового актора міжнародної освітньої політики. Вона передбачає використання структурних та процесуальних показників якості. Крім того, застосовуються індикатори залученості дітей в освіту, інтенсивності освітніх послуг і соціальної рівності (OECD, 2015; European Commission, 2019). Особливістю системи індикаторів ЄС є орієнтація на динамічні показники та оцінювання якості взаємодії в освітньому процесі. На противагу ЄС, в Україні все ще зберігається інституційно-орієнтований підхід, згідно якого статистика фіксує переважно стан системи на момент часу (для дошкілля, це 1 січня поточного року), залишаючи поза увагою її процесуальні характеристики.

В Україні інформація про контингент дітей в дошкіллі, мережу закладів дошкільної освіти, кадрове забезпечення, інклюзію, матеріально-технічні умови та безпеку збирається в формі державного статистичного спостереження № 85-К «Звіт про діяльність закладу дошкільної освіти». Перелік перелічених напрямів збору статистичної інформації дозволяє констатувати наступне, національна система освітньої статистики вже

охоплює значну частину базових адміністративних показників в дошкільній освіті, що відповідають індикаторам доступності та ресурсного забезпечення системи, представленим в ЄС.

Водночас компаративний аналіз підходів ЄС та OECD до формування системи освітніх індикаторів засвідчує наявність суттєвих прогалин у національній системі. Зокрема, інтенсивність участі дітей у дошкільній освіті (тривалість (умовного з огляду на безпекову ситуацію) перебування в закладі освіти), участь дітей раннього віку (до 3 років) у формальних програмах освіти і догляду, соціально-економічна характеристика сім'ї та бар'єри доступу до освітніх послуг, зокрема й для дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у формі 85-К представлені обмежено. Натомість, у країнах ЄС одним із ключових орієнтирів освітньої статистики є охоплення дітей особливо раннього віку дошкільною освітою. Цей показник в європейських країнах є індикатором, що характеризує рівність можливостей у здобутті освіти і підтримку зайнятості батьків (European Commission, 2019).

Крім того, значна увага у міжнародній статистичній практиці приділяється індикаторам процесуальної якості. А саме, індикаторам, які відображають характер взаємодії між педагогами й дітьми та освітні практики, упроваджувані в навчально-виховний процес. Значна увага також приділяється отриманню інформації про емоційний клімат у закладі освіти. У національній статистиці індикатори, що оцінюють якість освітніх послуг, практично відсутні. Обмежено представлені також індикатори професійного благополуччя педагогічних працівників, рівня їхнього навантаження та підтримки з боку керівництва. У дослідженнях OECD такі індикатори вважаються важливими факторами, які, крім інших, забезпечують якість освіти (OECD, 2015).

В умовах непрогнозованих впливів, на нашу думку, особливого значення набувають індикатори стійкості системи дошкільної освіти. У міжнародній освітній статистиці такі індикатори лише формуються, враховуючи практики організації освітньої діяльності під час пандемії. Проте, в них акцентовано увагу на оцінюванні здатності системи забезпечувати безперервність освітнього процесу та адаптуватися до кризових умов. Важливим також виділяється здатність системи підтримувати психосоціальне благополуччя дітей і працівників закладу дошкільної освіти. Воєнний стан робить такі індикатори для України критично важливими. Однак поки ми не можемо говорити про системність їх інтеграції у статистичну звітність.

Таким чином, нині застосовувана форма державного статистичного спостереження № 85-К створює необхідну адміністративну основу для моніторингу як функціонування дошкільної освіти, так і її реформування. Проте її подальший розвиток має бути спрямований на розширення системи освітніх індикаторів. До індикаторів, які потребують включення в національну освітню статистику ми відносимо показники якості

освітнього процесу, інтенсивності участі в освітньому процесі, соціальної рівності та стійкості системи в кризових умовах. У свою чергу, гармонізація національної системи індикаторів із підходами ЄС та OECD сприятиме підвищенню аналітичної спроможності освітньої статистики та забезпеченню моніторингу ефективної реалізації реформи дошкільної освіти в Україні.

Ключові слова: дошкільна освіта, ЄС, індикатори, компаративний аналіз, реформа освіти.

Список використаних джерел

Денисюк, О. (2025). *Розвиток системи дошкільної освіти: оцінка інституційно-правових засад.* ДНУ «Інститут освітньої аналітики». https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2026/04/monografiya_denysyuk_2025.pdf

European Commission. (2019). *Key data on early childhood education and care in Europe: 2019 edition*. Publications Office of the European Union. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/key-data-early-childhood-education-and-care-europe-2019-edition

Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science, 312*(5782), 1900–1902. https://doi.org/10.1126/science.1128898

Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Slot, P., Broekhuizen, M., & Leseman, P. (2015). *A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) upon child development* (CARE Project Report). CARE Project. https://www.researchgate.net/publication/291970194_A_review_of_research_on_the_effects_of_early_childhood_Education_and_Care_ECEC_upon_child_development_CARE_project

OECD. (2015). *Starting strong IV: Monitoring quality in early childhood education and care*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264233515-en

Siraj, I., Kingston, D., & Melhuish, E. (2015). *Assessing quality in early childhood education and care: Sustained shared thinking and emotional well-being (SSTEW) scale for 2–5-year-olds provision*. UCL Institute of Education Press. https://www.researchgate.net/publication/272349364_Assessing_Quality_in_early_Childhood_Education_and_Care_Sustained_shared_thinking_and_emotional_well-being_SSTEW_for_2-5_year-olds_provision

ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА АКАДЕМІЧНОГО УСПІХУ ЗДОБУВАЧІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ НЕПРОГНОЗОВАНИХ ОСВІТНІХ ВИКЛИКІВ

Інна ТКАЧЕНКО
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0009-0008-1195-0331

Глобальний освітній простір XXI століття перебуває в умовах системних трансформацій і кризових викликів, що суттєво впливають на функціонування вищої освіти. Пандемія COVID-19 стала масштабним випробуванням для традиційних моделей організації освітнього процесу та засвідчила, що ефективність навчання в нестабільних умовах залежить не лише від технічного забезпечення, а передусім від здатності педагога підтримувати особистісно орієнтовану взаємодію зі студентом.

Для України ці виклики суттєво загострилися внаслідок повномасштабного збройного вторгнення російської федерації, яке кардинально змінило умови функціонування системи вищої освіти. Руйнування освітньої інфраструктури, вимушене переміщення студентів і викладачів, дистанційний формат навчання, психоемоційне напруження та нестабільність освітнього середовища безпосередньо впливають на академічну мотивацію, продуктивність і психологічний стан здобувачів освіти. У таких умовах проблема забезпечення академічного успіху набуває не лише дидактичного, а й соціально-гуманітарного значення.

Особливої актуальності ця проблема набуває у сфері мистецької освіти. На відміну від багатьох академічних дисциплін, мистецьке навчання має виражений практико-орієнтований і творчо-діяльнісний характер, що передбачає безпосередню виконавську взаємодію, практичне опанування художніх умінь, сценічний досвід та індивідуальну творчу комунікацію між педагогом і студентом. Повноцінне функціонування мистецької освіти потребує доступу до інструментів, репетиційних просторів, концертних майданчиків і колективних форм виконавської діяльності, доступ до яких у кризових умовах часто ускладнюється.

За таких обставин забезпечення академічного успіху здобувачів освіти мистецьких спеціальностей потребує педагогічних технологій, здатних підтримати студента не лише у процесі засвоєння професійних компетентностей, а й у збереженні особистісної стійкості та безперервності фахового розвитку. Саме таку роль виконує педагогічна підтримка, яка в умовах непрогнозованих освітніх викликів набуває значення цілісної технології педагогічного супроводу академічного і професійного становлення здобувача.

Теоретичне осмислення педагогічної підтримки у сучасних зарубіжних дослідженнях пов’язане з концепцією академічної резилієнтності. Академічна резилієнтність трактується як здатність студента зберігати мотивацію до навчання, навчальну продуктивність і відчуття власної ефективності попри складні зовнішні обставини. При цьому резилієнтність розглядається не як вроджена характеристика особистості, а як результат взаємодії здобувача з освітнім середовищем, у якому вирішальне значення має якість педагогічної підтримки.

Ц. Ма (Q. Ma) у дослідженні «Роль підтримки педагогом автономії в академічній залученості та резилієнтності студентів» (The Role of Teacher

Autonomy Support on Students' Academic Engagement and Resilience) доводить, що підтримка автономії здобувачів є одним із ключових чинників формування їхньої академічної стійкості та навчальної залученості (Ma, 2021). Дослідник наголошує, що визнання індивідуальних потреб студента, індивідуалізований зворотний зв'язок і позитивна педагогічна взаємодія сприяють збереженню внутрішньої мотивації навіть в умовах хронічного стресу.

Подібні висновки простежуються у систематичному огляді Е. Баттаццоні (A. Buttazzoni) «Педагогічні підходи до підтримки резилієнтності студентів у вищій освіті» (Pedagogical Approaches to Support Student Resilience in Higher-Education Settings: A Systematic Literature Review). Автор доводить, що найефективнішими підходами до підтримки студентської резилієнтності є практики, засновані на довірчих взаєминах між педагогом і студентом, формувальному оцінюванні, рефлексії та персоналізованому супроводі навчального процесу (Buttazzoni, 2022). Саме поєднання довіри, рефлексивності та індивідуалізованої підтримки може сприяти збереженню академічної стійкості здобувачів у нестабільних умовах.

Системний вимір педагогічної підтримки розкриває С. Хойдн (S. Hoidn) у монографії «Студентоцентровані навчальні середовища у класах вищої освіти» (Student-Centred Learning Environments in Higher Education Classrooms). Дослідниця обґрунтовує, що навчальні середовища, побудовані на підтримці автономії, розвитку самостійності та активної позиції студента, а також формуванні відчуття приналежності до академічної спільноти, сприяють розвитку внутрішньої мотивації студентів і їхньої здатності до саморегуляції навчальної діяльності (Hoidn, 2017). Для мистецької освіти цей принцип набуває особливої значущості, оскільки професійне становлення майбутнього митця значною мірою залежить від внутрішньої творчої мотивації та здатності до самостійної творчої роботи.

Практична реалізація педагогічної підтримки на рівні організації освітнього процесу пов'язана з концепцією диференційованого навчання. К. Е. Томлінсон (C. A. Tomlinson) визначає, що диференційоване навчання полягає не у створенні окремих програм для кожного студента, а у гнучкому коригуванні змісту, темпу та форм навчальної діяльності відповідно до індивідуальних особливостей здобувачів (Tomlinson, 2017). У кризових умовах така гнучкість набуває критичного значення, оскільки студенти можуть перебувати в різних життєвих обставинах, мати нерівний доступ до ресурсів або різний рівень психологічної стійкості.

Специфіка мистецького навчання надає цим підходам особливої конкретності. Мистецька освіта передбачає постійну взаємодію педагога і студента у процесі творчо-виконавської діяльності, що реалізується через індивідуалізований зворотний зв'язок, інтерпретацію, корекцію та рефлексію. Саме тому педагогічна підтримка у мистецькій освіті виступає

не факультативним компонентом, а структурною основою професійної підготовки.

Для української вищої освіти проблема педагогічної підтримки після 2022 року набула особливої значущості. Повномасштабна війна актуалізувала потребу у збереженні безперервності навчання, підтримці психоемоційного стану студентів та адаптації освітнього процесу до умов тривалої нестабільності. Особливо вразливими виявилися здобувачі мистецьких спеціальностей, для яких втрата доступу до інструментів, репетиційних просторів і колективних форм виконавської діяльності означала не лише академічні труднощі, а й ризик порушення професійної ідентичності.

Л. Хоружа обґрунтовує, що здатність викладача гнучко адаптуватися до змінних умов освітнього процесу та персоналізувати педагогічну взаємодію є одним із ключових чинників забезпечення академічного успіху здобувачів (Хоружа, 2025). У кризових умовах саме гнучка й інноваційна педагогічна діяльність дозволяє підтримувати навчальну мотивацію та забезпечувати безперервність професійного розвитку студентів. Важливим механізмом такої підтримки є академічний коучинг. М. Братко розглядає академічний коучинг як технологію підтримки навчальних досягнень здобувачів через цілепокладання, усвідомлення власних ресурсів і персоналізований зворотний зв'язок (Братко, 2022). Для мистецької освіти ця технологія є особливо релевантною, оскільки професійне становлення митця безпосередньо пов'язане зі здатністю до самоаналізу, саморегуляції та усвідомленого спрямування власного творчого розвитку. Рефлексивний вимір педагогічної підтримки розкриває О. Олексюк, яка розглядає рефлексію як структурний компонент професійної підготовки, що забезпечує усвідомлення студентом власного розвитку та здатність керувати ним (Олексюк, 2023). У кризових умовах рефлексія набуває особливої ваги, оскільки сприяє збереженню професійної ідентичності, підтримує залученість студента до освітнього процесу та допомагає осмислити власний досвід у ситуації зовнішньої нестабільності.

Отже, результати проведеного теоретичного аналізу дозволяють розглядати педагогічну підтримку академічного успіху здобувачів мистецьких спеціальностей в умовах непрогнозованих освітніх викликів як перспективну педагогічну технологію, що може інтегрувати резилієнтнісний, диференційований і рефлексивний виміри. Аналіз наукових підходів дає підстави припустити, що підтримка автономії здобувача, гнучке врахування його індивідуальних освітніх потреб, розвиток рефлексивної здатності до осмислення власного професійного становлення та збереження особистісно значущої педагогічної взаємодії можуть сприяти забезпеченню академічного успіху в кризових умовах.

Специфіка мистецької освіти, пов'язана з її практико-орієнтованим, діалогічним та особистісно орієнтованим характером, дозволяє

розглядати педагогічну підтримку як важливий складник професійної підготовки майбутнього митця. У цьому контексті індивідуалізована педагогічна взаємодія потенційно може відігравати значущу роль у збереженні академічної мотивації, професійної ідентичності та безперервності художнього розвитку здобувачів освіти в умовах тривалої нестабільності.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробленні й теоретичному обґрунтуванні моделей педагогічної підтримки для різних мистецьких спеціальностей, емпіричному вивченні їх ефективності у дистанційному та змішаному форматах навчання, а також у дослідженні взаємозв'язку між педагогічною підтримкою, академічною резилієнтністю та професійною ідентичністю здобувачів мистецьких спеціальностей.

Ключові слова: академічний успіх, здобувачі мистецьких спеціальностей, мистецька освіта, педагогічна підтримка.

Список використаних джерел

Братко, М. В. (2022). Академічний коучинг: зміст поняття та сутність діяльності. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка, 37*(1), 6–13. https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.371

Олексюк, О. М. (2023). Рефлексія у структурі фахової підготовки майбутнього спеціаліста мистецтв. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 4*(128), 226–233. https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.04/226-233

Хоружа, Л. Л. (2025). Інноваційність професійної діяльності викладача як основа академічного успіху студентів. *Освітологічний дискурс, 48*, 70–76. https://doi.org/10.28925/2312-5829/2025.1.7

Buttazzoni, A. (2022). Pedagogical approaches to support student resilience in higher-education settings: A systematic literature review. *Compass: Journal of Learning and Teaching in Higher Education, 15*(1). https://doi.org/10.21100/compass.v15i1.1285

Hoidn, S. (2017). *Student-centred learning environments in higher education classrooms*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-349-94941-0

Ma, Q. (2021). The role of teacher autonomy support on students' academic engagement and resilience. *Frontiers in Psychology, 12*, 778581. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.778581

Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms (3rd ed.)*. ASCD.

АДАПТАЦІЯ ТЕОРІЇ СЕМАНТИЧНИХ ХВИЛЬ У ЛІТЕРАТУРНІЙ ОСВІТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Лариса УДОВИЧЕНКО, д.пед.н., проф.
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0002-5698-557X

У контексті сучасних освітніх реформ та пошуку ефективних шляхів формування компетентностей учнів особливої актуальності набувають методики, що дозволяють кумулювати, структурувати та критично осмислювати інформацію. Однією з таких моделей є теорія семантичних хвиль (semantic waves), розроблена Карлом Матоном у межах теорії кодів легітимації (LCT) (Maton et al., 2015). Метою дослідження є компаративний аналіз міжнародного досвіду впровадження цієї методики та розробка способу її використання в українській практиці навчання зарубіжної літератури.

Міжнародний досвід застосування семантичних хвиль свідчить про їх високу ефективність у різних освітніх контекстах. Зокрема, методика використовується для:

– розвитку критичного мислення студентів у фаховій педагогічній освіті (Szenes & Tilakaratna, 2013; Maton, 2013);

– оптимізації викладання гуманітарних дисциплін в закладах середньої освіти (Macnaught et al., 2013; Matruglio et al., 2013);

– удосконалення STEM–освіти через пояснення складних концепцій засобами ігрових методик (наприклад, «Шалені персонажі») (Blackie, 2014; Waite et al., 2019).

Суть цього підходу полягає у запобіганні *семантичним плато (semantic plateau)* – ситуаціям, коли навчання обмежується виключно сухою теорією (*високе плато*) чи розважальними активностями без наукового підґрунтя (*низьке плато*).

У літературній освіті Нової української школи адаптація методики семантичних хвиль Карла Матона допоможе структурувати уроки літератури за принципом циклічного руху хвилі: від сприйняття абстрактних теоретичних понять (*високе плато*) до конкретних літературних прикладів та життєвого і чуттєвого досвіду (*низьке плато*) з подальшим поверненням до академічних узагальнень (*високе плато*). Цей підхід допомагає учнівству глибше сприйняти складний літературний матеріал, осмислити його з опертям на власний досвід та просунутися до важливих особистісних узагальнень.

Проілюструємо алгоритм реалізації методики семантичних хвиль на прикладі вивчення балади Р. Л. Стівенсона «Вересовий трунок»:

– «Розпакування» (спуск з *високого плато*): пояснення складного поняття *героїчного протистояння* через історичний контекст або аналогії;

– «Конкретизація і суб'єктизація» (*нижнє плато*): робота з текстом на рівні емоцій та особистого досвіду учнівства;

– «Перепакування» (повернення на *високе плато*): вихід на новий рівень розуміння філософської категорії *моральна перемога*.

Важливим кроком в адаптації цієї методики є трансформація системи оцінювання за методом семантичних хвиль. Завдання слід розподіляти за трьома рівнями, які одночасно забезпечуватимуть розвиток читацької грамотності учнівства – комплексу навичок, що дозволяють критично

аналізувати інформацію, робити висновки та застосовувати її у реальному житті.

– І рівень – пошук та осмислення інформації в тексті;

– ІІ рівень – розуміння причиново-наслідкових зв'язків, смислів, інтерпретація почуттів та емоцій героїв, формулювання висновків;

– ІІІ рівень – синтез до рівня абстрактних ідей, співставлення здобутої інформації з власним життєвим досвідом та цінностями.

Запропонована послідовність завдань дозволяє природньо перейти від сприйняття розрізнених фактів (нижня точка) до синтезу та абстракцій (верхня точка) та досягти *семантичної тяглості* навчання.

Ця методика все ширше запроваджується у міжнародній освітній практиці, відповідає викликам сучасної освіти та вимогам Нової української школи.

Ключові слова: візуалізація, високе плато, низьке плато, семантичне плато, семантичні хвилі.

Список використаних джерел

Blackie, M. A. L. (2014). Creating semantic waves: Using Legitimation Code Theory as a tool to aid the teaching of chemistry. *Chemistry Education Research and Practice, 15*(4), 462–469. https://doi.org/10.1039/C4RP00147H

Szenes, E., & Tilakaratna, N. (2013, November). Critical thinking and employment readiness: The role of semantic waves in preparing students for life after university. In *Proceedings of the 11th Biennial Conference of the Association for Academic Language and Learning*.

Macnaught, L., Maton, K., Martin, J. R., & Matruglio, E. (2013). Jointly constructing semantic waves: Implications for teacher training. *Linguistics and Education, 24*(1), 50–63. https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.11.008

Matruglio, E., Maton, K., & Martin, J. R. (2013). Time travel: The role of temporality in enabling semantic waves in secondary school teaching. *Linguistics and Education, 24*(1), 38–49. https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.11.007

Maton, K. (2013). Making semantic waves: A key to cumulative knowledge-building. *Linguistics and Education, 24*(1), 8–22. https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.11.005

Maton, K., Hood, S., & Shay, S. (Eds.). (2015). *Knowledge-building: Educational studies in Legitimation Code Theory.* Routledge.

Waite, J., Curzon, P., Marsh, W., & Sentance, S. (2019). Unplugged computing and semantic waves: Analysing "Crazy Characters." In *Proceedings of the UK & Ireland Computing Education Research Conference* (pp. 1–7). https://doi.org/10.1145/3351287.3351291

ПЕДАГОГІКА ТРАВМИ ТА ПОДОЛАННЯ ПТСР У МОЛОДІ: ДОСВІД НІМЕЧЧИНИ ТА УКРАЇНИ

Надія ФЕДЧИШИН, д.пед.н., проф.
Тернопільський національний медичний університет ім. І.Я. Горбачевського МОЗ України
м. Тернопіль, Україна
https://orcid.org/0000-0002-0909-4424

Наталія ЄЛАГІНА, к.пед.н., доц.
Тернопільський національний медичний
університет ім. І.Я. Горбачевського МОЗ України
м. Тернопіль, Україна
https://orcid.org/0000-0002-5423-8327

Масштабна війна в Україні спричинила безпрецедентні соціально-психологічні наслідки для молодого покоління. Згідно з сучасними дослідженнями, до 25% підлітків в Україні виявляють симптоми посттравматичного стресового розладу (ПТСР), тоді як ступінь травматизації ще вищий серед дітей: приблизно 75% дітей мають ознаки психологічної травми (Kurapov et al., 2023; Velykodna et al., 2024). За даними міжнародних організацій, щонайменше 1,5 мільйона українських дітей пережили травматичні події воєнного часу. Ці цифри свідчать про те, що виростає ціле покоління, психоемоційний розвиток якого відбувається в умовах хронічного стресу. У довгостроковій перспективі це може не лише погіршити індивідуальне благополуччя, але й мати тривалий вплив на соціальну стабільність, суспільну довіру та моральні цінності.

Сьогодні проблема вимушеної міграції набула глобальних вимірів: тисячі українців, як і люди в багатьох частинах світу через війну, політичні конфлікти та гуманітарні кризи, змушені покинути свої домівки. Біженці, особливо діти та підлітки, піддаються численним травматичним стресам – від переживання війни та втрат до стресу, втечі й адаптації до нових соціально-культурних умов життя. Значна частина цих осіб проявляє симптоми тривожних розладів та депресії, що вимагає комплексного міждисциплінарного підходу в підтримці та лікуванні. За цих обставин проблема ПТСР виходить за межі суто клінічного чи психотерапевтичного дискурсу й стає серйозною психологічною та освітньою проблемою. Згідно з дослідженнями, освітній процес може функціонувати не лише як інструмент передачі знань, але й як простір для психосоціальної підтримки та посттравматичного зростання (Lushchak et al., 2024; Fedchyshyn et al., 2025).

У сучасній освітній практиці Німеччини та інших країн все більше уваги приділяється концепції травмо-орієнтованої педагогіки, яка інтегрує знання з освіти, психології та медицини. В основі цього підходу лежить створення безпечного, підтримуючого та чутливого навчального середовища, яке враховує травматичний досвід студентів і сприяє їх психологічній та емоційній стабілізації.

У цьому контексті необхідно враховувати кілька ключових факторів: 1) *глобальні виклики та пов'язана з ними відповідальність*. Зростання кількості біженців у всьому світі вимагає розробки ефективних моделей інтеграції та реабілітації. Навчальні заклади дедалі частіше стають першою точкою контакту для отримання підтримки, а вчителі фактично

беруть на себе функції первинної психологічної підтримки. 2) *доведена ефективність травмоорієнтованих підходів*. Травмозорієнтовані підходи значно покращують психологічне благополуччя, соціальну інтеграцію та академічну участь біженців. Ключові компоненти включають емоційну безпеку, довірливі стосунки, культурну чутливість та системну підтримку; 3) *інтеграція освіти та лікування у поєднанні освітніх практик з терапевтичними елементами*. Німецький досвід чітко демонструє, що подолання травми – це не лише медичний чи психологічний процес, а й глибоке соціально-культурне явище. Наприклад, у Німеччині впроваджуються програми, що включають психоосвіту, когнітивну реструктуризацію та обробку травматичного досвіду в освітньому контексті. Це створює інноваційну модель взаємозв'язку між системами освіти та охорони здоров'я; 4) *міжнародний досвід потребує систематизації*. Незважаючи на динамічний розвиток відповідних підходів у Європі, Північній Америці та інших регіонах, наукові висновки залишаються фрагментарними, а довгострокові наслідки ще не були належним чином досліджені; 5) *впровадження освітніх підходів, що враховують травму*, для України, яка щоденно бореться з наслідками війни та масового переміщення населення, має першочергове значення. Адаптація міжнародного, особливо німецького, досвіду може суттєво сприяти розвитку ефективних моделей підтримки дітей, підлітків та дорослих.

Слід наголосити, що ігнорування або невизнання цієї проблеми значно перешкоджає її вирішенню. Німеччина успішно розробила кілька ключових механізмів соціального та психологічного відновлення. До них належать: розширення психотерапії та досліджень посттравматичного стресового розладу (ПТСР), а також впровадження концепції Embodiment-практики, яка базується на дослідженні зв'язку між тілом, розумом та емоціями для регулювання стресу та покращення самопочуття (Brinkmann, 2025).

Сучасні дослідження травм демонструють, що травматичний досвід не обмежується когнітивним чи емоційним рівнем, а безпосередньо пов'язаний з тілесним досвідом людини. Травма проявляється через порушення тілесної саморегуляції, хронічну напругу, дисоціацію, втрату безпеки та фрагментацію втіленого «я». Концепція Embodiment-практики базується на розумінні нерозривного зв'язку між тілом, свідомістю та емоційним досвідом (Gallagher, 2013; Sterna et al., 2026). Відповідно, психічні процеси формуються тілесним досвідом, тоді як порушення психоемоційного стану часто супроводжуються змінами у сприйнятті тілом світу та «я». Це особливо актуально для людей з ПТСР, у яких травматичний досвід часто проявляється через соматичні реакції, емоційну дисрегуляцію та втрату внутрішньої безпеки.

Тому важливим аспектом роботи є аналіз впровадження травмоорієнтованої педагогіки та Embodiment-практики у підготовку

вчителів, психологів та соціальних працівників. У повоєнній реальності українське суспільство потребуватиме нових моделей психологічної та освітньої підтримки молоді, які поєднують сучасні знання з психотравматології та педагогіки гуманізму.

Ключові слова: ПТСР, молодь, педагогіка травми, Embodiment-практика, психологічна травма.

Список використаних джерел

Brinkmann, M. (2025). Embodiment – Grenzen und Möglichkeiten in Bildung und Erziehung. *Sonderpädagogische Förderung Heute, 1*, 41–56. https://doi.org/10.3262/SZ2501041

Fedchyshyn, N. O., Shulhai, A. H., Hantimurova, N. I., Klishch, H. I., Hnatyshyn, S. I., Bilavych, H. V., & Fedoniuk, L. Ya. (2025). Depression, PTSD and psychological distress among Ukrainian youth: The impact of war on mental health. *Polski Merkuriusz Lekarski, 53*(5), 620–628. https://doi.org/10.36740/Merkur202505109

Gallagher, S. (2013). The pattern theory of self. *Frontiers in Human Neuroscience, 7*, 443. https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00443

Kurapov, A., Danyliuk, I., Loboda, A., et al. (2023). Six months into the war: A first-wave study of stress, anxiety, and depression in Ukraine. *Frontiers in Psychiatry, 14*, 1190465. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1190465

Lushchak, O., Velykodna, M., Bolman, S., et al. (2024). Prevalence of stress, anxiety, and symptoms of post-traumatic stress disorder among Ukrainians after the first year of the Russian invasion: A nationwide cross-sectional study. *The Lancet Regional Health – Europe, 36*, 100773. https://doi.org/10.1016/j.lanepe.2023.100773

Sterna, A., Moskalewicz, M., & Fuchs, T. (2026). Borderline personality as a disorder of temporality: A phenomenological meta-synthesis. *Human Studies, 49*(1), 15–38. https://doi.org/10.1007/s10746-025-09784-3

Velykodna, M., Charyieva, O., Shylo, O., et al. (2024). Living with a friend mediates PTSD and CPTSD symptoms among trauma-exposed Ukrainians during the second year of the 2022 Russian invasion. *Mental Health and Social Inclusion, 28*(6), 1040–1050. https://doi.org/10.1108/MHSI-11-2023-0118

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ДОРОСЛИХ В УКРАЇНІ І СПОЛУЧЕНОМУ КОРОЛІВСТВІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ: КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ

Анастасія ФЕДЧИШИНА
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0009-0009-8158-5170

У сучасних умовах непрогнозованих впливів неформальна освіта є провідною формою освіти дорослих. Її актуальність в Україні та світі зумовлена доступністю, гнучкістю, індивідуальним підходом до потреб дорослого населення, практикоорієнтованістю, набуттям та розвитком необхідних навичок тощо.

Потреба у здійсненні порівняльного аналізу неформальної освіти дорослих в Україні та Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії виникла насамперед у зв'язку з складною соціально-економічною ситуацією у нашій країні та необхідністю вивчення передових методів навчання дорослих. Сутність компаративного аналізу полягає у порівнянні систем неформальної освіти дорослих зазначених країн для виявлення спільних та відмінних рис, а метою є вдосконалення якості освіти дорослих; обмін досвідом; вивчення, адаптація та імплементація ефективного іноземного досвіду. Порівняльний аналіз, наслідування, запозичення напрямів, елементів світових моделей сприяє осмисленню, усвідомленню, розробленню, впровадженню національних моделей розвитку освіти дорослих (Короід, 2025).

Таблиця 1.

Порівняльний аналіз неформальної освіти дорослих в Україні та Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії (нормативно-організаційні аспекти)

Країна / Критерій	Україна	Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії
Нормативно-правове регулювання	Основні положення неформальної освіти висвітлені у Законах «Про освіту», «Про вищу освіту», окремі положення містяться у постановах Кабінету Міністрів України та інших нормативно-правових актах. Розроблений Проєкт Закону «Про освіту дорослих».	Основні положення неформальної освіти висвітлені у державних стратегіях кожної з країн Сполученого Королівства, Білих книгах (авторитетних звітах або довідкових документах). Існує розгалужена система підтвердження результатів неформального навчання через Національну систему кваліфікацій (NQF) та Рамку кваліфікацій та кредитів (QCF).
Фінансове забезпечення	Державна підтримка, фінансування за рахунок юридичних або фізичних осіб, гранти від міжнародних організацій	Державні субсидії, система позик та фінансування за рахунок юридичних або фізичних осіб.
Принципи неформальної освіти	Добровільність, індивідуальний підхід, доступність, гнучкість, інклюзивність.	Гнучкість та адаптивність освітнього процесу; інклюзивність та доступність; варіативність та інтерактивність; короткостроковість навчання; навчання в дії.
Провайдери неформального	Громадські організації, заклади вищої освіти,	Заклади формальної освіти (університет, коледж, школа, центр

навчання	молодіжні центри, бібліотеки, онлайн-платформи (Prometheus, EdEra та інші), тренінгові центри, волонтерські організації тощо.	освіти дорослих тощо); неформальне професійне навчання (навчання на робочому місці; курси, організовані роботодавцем; учнівство тощо); громадські або благодійні організації (на базі музею, бібліотеки тощо).

Аналізуючи отримані дані з таблиці 1, можемо зробити наступні узагальнення. Нормативно-правове регулювання неформальної освіти дорослих в Україні перебуває у стадії розвитку. Проєкт Закону «Про освіту дорослих» розроблений, але Закон не прийнятий. Міністерство освіти і науки України розробило алгоритм визнання результатів неформальної та інформальної освіти, але кожен заклад освіти розробляє відповідне Положення, у якому деталізує даний процес. У Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії не існує окремого закону, який би стосувався освіти дорослих, але існує достатньо розгалужена система визнання результатів неформального навчання, яка має своє відмінні риси у кожній з країн (шотландська система, наприклад, вважається однією з передових, і досвід цієї країни є цікавим для вивчення). Фінансове забезпечення та принципи неформальної освіти в порівнюваних країнах мають схожі характеристики.

Таблиця 2.

Порівняльний аналіз неформальної освіти дорослих в Україні та Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії (змістово-методичні аспекти)

Країна / Критерій	Україна	Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії
Мотивація до навчання	Професійні та особистісні мотиви.	Професійні (зовнішні) та особистісні (внутрішні) мотиви.
Формат навчання	Очний, дистанційний (синхронний, асинхронний), змішаний.	Очний, дистанційний (синхронний, асинхронний), змішаний.
Зміст діяльності центрів неформальної освіти	Зміст діяльності центрів освіти дорослих включає такі напрями: освітній, консультативний, волонтерський та культурно-просвітницький.	Спрямованість неформального навчання на професійний та особистісний розвиток.

І в Україні і в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії сучасний стан неформальної освіти дорослих характеризується активним розвитком, адаптацією до відповідних соціально-економічних умов, цифровізацією, пошуком інноваційних форм та методів

Повернутися до змісту > > >

неформального навчання тощо (табл. 2). В Україні неформальна освіта перебуває у складних умовах, пов'язаних з військовим станом, а тому спрямованість неформальних курсів та особливості функціонування провайдерів неформального навчання перебувають у безпосередній залежності від цієї ситуації. В Україні відсутні національні статистичні дослідження стосовно залученості дорослого населення до різних форм освіти дорослих та їх мотивації до навчання, тоді як у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії щорічно проводиться опитування дорослого населення, публікується звіт і висновки до нього (Adult Participation in Learning Survey).

Таким чином, здійснений порівняльний аналіз сучасного стану розвитку неформальної освіти України та Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії стає підґрунтям для розробки відповідних рекомендацій на різних рівнях сфери неформальної освіти (нормативно-правовому, організаційному та змістовому). На нашу думку, вивчення та імплементація окремих аспектів британської системи неформальної освіти дорослих матиме сприятливий вплив на українську систему освіти дорослих.

Ключові слова: компаративний аналіз, неформальна освіта дорослих, Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії, Україна.

Список використаних джерел

Короід, Т. (2025). Порівняльний аналіз світових моделей розвитку особистості: узагальнення зарубіжного досвіду. *Порівняльна професійна педагогіка*, *15*(1), 32–41. https://doi.org/10.31891/2308-4081/2025-15(1)-4

Лук'янова, Л. (2020). *Освіта дорослих: сучасні стратегії і практики в Україні та зарубіжжі:* монографія. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736567

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ КЛІНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У МЕДИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ ПІВДЕННОЇ КОРЕЇ

Димитрій ХВАЛИБОГА, к. мед. н.
Тернопільський національний медичний університет імені І. Я. Горбачевського МОЗ України
м. Тернопіль, Україна
https://orcid.org/0000-0003-0168-0848

Тетяна ХВАЛИБОГА, д. пед. н., проф.
Тернопільський національний медичний університет імені І. Я. Горбачевського МОЗ України
м. Тернопіль, Україна
https://orcid.org/0000-0003-2160-4535

Сучасна медична освіта дедалі більше формується процесами глобалізації, цифрової трансформації та міжнародної академічної мобільності. У цьому контексті концепція інклюзивності стала одним із центральних пріоритетів політики вищої освіти та педагогічної практики. Це питання особливо актуальне в клінічній медичній освіті, де від студентів очікується не лише отримання теоретичних знань та практичних навичок, але й розвиток комунікативних здібностей, етичної свідомості, емпатії та міжкультурної компетентності. Клінічні дисципліни безпосередньо пов'язані з взаємодією між студентами, викладачами, медичними працівниками та пацієнтами. У зв'язку з цим якість освітнього середовища суттєво впливає як на академічні досягнення, так і на формування професійної ідентичності.

Медичні університети Південної Кореї є цікавим прикладом поєднання традиційної академічної культури з інноваційними освітніми підходами. Протягом останніх десятиліть Південна Корея активно інтегрувалася у світовий освітній та науковий простір, збільшуючи міжнародну співпрацю, мобільність студентів та участь у глобальних ініціативах медичної освіти. У результаті корейські медичні університети поступово стали більш мультикультурними та міжнародно орієнтованими, що посилило потребу в інклюзивних освітніх стратегіях, особливо в клінічній підготовці.

Однією з основних характеристик сучасної корейської медичної освіти є зростання кількості іноземних студентів та програм академічного обміну. Медичні школи розширюють навчання англійською мовою, впроваджують глобально орієнтовані навчальні програми та беруть участь у міжнародних процесах акредитації. Ці зміни створюють мультикультурне освітнє середовище, де студенти з різним мовним, культурним та освітнім походженням навчаються разом. Отже, викладачі повинні переглянути традиційні моделі навчання та адаптувати їх до різноманітних потреб студентів.

У клінічній освіті інклюзивність виходить за рамки концепції фізичної доступності чи підтримки студентів з інвалідністю. Вона включає рівні освітні можливості, психологічну безпеку, культурну чутливість, гендерну рівність та академічну підтримку студентів з різними стилями навчання та моделями спілкування. Такий підхід особливо важливий у клінічних дисциплінах, оскільки ці предмети пов'язані з емоційно складними ситуаціями, прямим контактом з пацієнтами, командною роботою та високим рівнем відповідальності.

Особливо важливим аспектом інклюзивності в південнокорейській медичній освіті є міжкультурна комунікація. Іноземні студенти часто стикаються з мовними та соціокультурними бар'єрами під час клінічної практики. Спілкування з пацієнтами може ускладнитися через відмінності у володінні мовою, етикеті спілкування та культурно специфічних

очікуваннях щодо взаємодії лікаря та пацієнта. Корейська академічна культура часто характеризується ієрархічними відносинами та сильною повагою до влади, що може впливати на участь у заняттях та стилі спілкування. Тому університети все більше визнають важливість розвитку міжкультурної компетентності як серед студентів, так і серед викладачів.

Для вирішення цих проблем багато корейських медичних університетів впроваджують освітні моделі, орієнтовані на студента та засновані на компетентностях. Ці підходи зосереджені на активній участі, спільному навчанні, рефлексивній практиці та персоналізованому зворотному зв'язку. Інклюзивні педагогічні стратегії заохочують студентів брати участь в дискусіях, клінічних симуляціях та заходах з вирішення проблем незалежно від їхнього культурного чи мовного походження (Yeom et al., 2022, p. 264). Програми розвитку викладачів також відіграють вирішальну роль у просуванні інклюзивної практики навчання. Викладачів заохочують брати участь у навчанні, пов'язаному з міжкультурною комунікацією, інклюзивною педагогікою, наставництвом та емоційною підтримкою студентів.

Медична освіта на основі симуляцій стала ще одним важливим інструментом для створення інклюзивного клінічного навчального середовища. Симуляційні центри, оснащені високоточними манекенами, віртуальними пацієнтами та стандартизованими клінічними сценаріями, надають студентам рівні можливості для відпрацювання клінічних навичок у безпечних та контрольованих умовах. Такі технології зменшують нерівність, спричинену нерівним клінічним впливом, і допомагають студентам розвивати впевненість перед взаємодією з реальними пацієнтами. Об'єктивні структуровані клінічні іспити (ОСКІ) також сприяють більшій справедливості в освіті, стандартизуючи процес оцінювання та мінімізуючи суб'єктивну упередженість.

Швидкий розвиток цифрових технологій також трансформував клінічну освіту в Південній Кореї. Платформи онлайн-навчання, моделі змішаного навчання, віртуальні аудиторії та освітні системи на основі штучного інтелекту покращують доступ до навчальних матеріалів і дозволяють студентам навчатися відповідно до їхнього індивідуального темпу та уподобань. Цифрові ресурси особливо цінні для студентів, які можуть відчувати стрес, труднощі з адаптацією або комунікативні бар'єри в традиційних клінічних умовах (Kang & Kang, 2022, p. 64). Досвід пандемії COVID-19 ще більше прискорив впровадження гнучких та технологічно розширених освітніх практик у медичних університетах.

Водночас, кілька проблем залишаються невирішеними. Висококонкурентний характер корейської освіти може негативно вплинути на психологічне благополуччя студентів та обмежити відкрите спілкування в клінічних командах. Іноземні студенти все ще можуть відчувати соціальну ізоляцію, тривогу або недостатню інтеграцію в клінічну діяльність, орієнтовану на пацієнта. Більше того, незважаючи на

технологічний прогрес, не всі викладачі мають достатню підготовку з інклюзивних та міжкультурних методів навчання. Тому постійна інституційна підтримка та модернізація навчальних програм залишаються необхідними.

На завершення, формування інклюзивного освітнього середовища в клінічних дисциплінах вимагає комплексного та багатовимірного підходу, який поєднує педагогічні інновації, міжкультурну обізнаність, технологічний прогрес та інституційну підтримку. Досвід медичних університетів Південної Кореї демонструє, що інклюзивність у клінічній освіті тісно пов'язана з інтернаціоналізацією, симуляційним навчанням, цифровою трансформацією та розвитком культурної компетентності. Посилення цих компонентів сприяє не лише освітній рівності, але й підготовці майбутніх лікарів, здатних ефективно працювати в різноманітних та глобалізованих системах охорони здоров'я.

Ключові слова: інклюзивна освіта, клінічні дисципліни, медична освіта, міжкультурна комунікація, Південна Корея.

Список використаних джерел

Kang, Y. J., & Kang, Y. (2022). Mixed reality-based online interprofessional education: A case study in Korea. *Korean Journal of Medical Education, 34*(1), 63–69. https://doi.org/10.3946/kjme.2022.220

Yeom, I., Kim, K., Choi, J., & Yoo, D.-M. (2022). Experiences and perspectives on patient-centered education of medical students in Korea. *Korean Journal of Medical Education, 34*(4), 259–271. https://doi.org/10.3946/kjme.2022.235

ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ В СИСТЕМІ АКАДЕМІЧНОЇ ПІДТРИМКИ СТУДЕНТІВ: ДОСВІД УНІВЕРСИТЕТІВ США

Світлана ЦИМБАЛЮК
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0002-5434-9182

Досвід університетів США привертає особливу увагу, оскільки в американській системі вищої освіти центри академічного успіху набули ознак комплексної та ефективної інституційної моделі підтримки студентів. Центри відіграють важливу роль у забезпеченні якості освіти, сприяють особистісному й професійному зростанню здобувачів, формуванню сприятливого освітнього середовища, підвищенню академічної успішності та залученості студентів до університетського життя (Цимбалюк, 2025). У сучасних умовах цифрова трансформація вищої освіти зумовлює необхідність переосмислення

підходів до організації академічної підтримки студентів. У цьому контексті центри академічного успіху в університетах США постають як інноваційні структури, що інтегрують аналітику даних, цифрові сервіси та персоналізовані інструменти супроводу навчання. Актуальність теми визначається зростанням потреби у своєчасному виявленні академічних ризиків, оптимізації індивідуальних освітніх траєкторій і підвищенні залученості студентів до освітнього процесу. Особливого значення ці завдання набувають в умовах диверсифікації студентського контингенту. Використання інструментів прогнозної аналітики, платформ моніторингу академічного прогресу та сервісів навчального супроводу сприяє формуванню більш автономного й академічно успішного здобувача вищої освіти.

Цифрові інструменти, що використовуються в центрах академічного успіху університетів США, доцільно розглядати не як ізольовані рішення, а як елементи інтегрованої екосистеми академічної підтримки, функціонування якої базується на єдиному цифровому середовищі та безперервному обміні даними. У межах такої екосистеми різні сервіси виконують взаємодоповнювальні функції та забезпечують повний цикл супроводу студента – від вступу до завершення навчання.

Цифровізація постає як один із визначальних організаційних чинників, що формує нову модель функціонування центрів академічного успіху в університетах США. У цих умовах такі центри активно впроваджують інтерактивні інструменти, спрямовані на підвищення ефективності самостійної освітньої діяльності студентів. Зокрема, Університет штату Джорджія (Georgia State University) розробив систему прогнозної аналітики GPS Advising, яка щоденно аналізує понад 800 показників академічного прогресу, автоматично формуючи «сигнали ризику» та ініціюючи своєчасне консультування студентів. Це сприяло істотному зростанню рівня утримання студентів, скороченню тривалості навчання та зменшенню розривів в успішності між різними соціальними групами (Georgia State University, n.d.-b).

Паралельно функціонує чат-бот Pounce, який забезпечує безперервний комунікаційний супровід студентів і знижує ризик явища «summer melt», коли абітурієнти, попри отримане зарахування, зрештою не розпочинають навчання (UCAE Charlotte, 2025). У свою чергу, Університет Північної Кароліни в Шарлотті (University of North Carolina at Charlotte) активно застосовує цифрові рішення, зокрема платформу DegreeWorks, що виконує функцію моніторингу відповідності індивідуальної освітньої траєкторії студентів вимогам освітньої програми та дозволяє відстежувати їхній поступ у здобутті ступеня (Georgia State University, n.d.-a).

Подібні інструменти використовуються й в Університеті Міннесоти (University of Minnesota), де впроваджено сервіс «Assignment Calculator», який допомагає студентам структурувати складні академічні завдання,

розподіляючи їх на послідовні етапи з урахуванням дедлайнів та супроводжуючи кожен етап інструкціями і нагадуваннями. Водночас цифровізація охоплює й організацію фізичного освітнього середовища: сервіси на кшталт Study Space Finder та Study Space (Library) забезпечують оперативний пошук і бронювання навчальних просторів для індивідуальної та групової роботи (University of Minnesota, n.d.).

Варто також відзначити впровадження системи Starfish EARLY ALERT в Університеті Боуї (Bowie State University), яка інтегрована з внутрішніми інформаційними ресурсами та надає змогу отримувати актуальні дані про академічну активність студентів (відвідуваність, оцінки), автоматично інформуючи викладачів, радників і самих студентів про потенційні труднощі. Окрему увагу приділено аналітичним ініціативам, спрямованим на виявлення чинників, що зумовлюють явище «stop-out» – тимчасове припинення навчання з можливістю подальшого відновлення, що дає змогу своєчасно розробляти індивідуалізовані стратегії підтримки (UCAE Charlotte, 2025).

Узагальнення наведених практик дає змогу виокремити основні групи цифрових інструментів: системи прогнозної аналітики, платформи академічного планування, сервіси підтримки навчальної діяльності та інструменти раннього виявлення ризиків, які комплексно забезпечують супровід освітньої траєкторії студента. Важливо, що їх використання сприяє не лише організаційній оптимізації освітнього процесу, а й розвитку навичок саморегуляції навчання, підвищенню академічної автономії та відповідальності здобувачів освіти.

Отже, інтеграція цифрових технологій в освітній процес свідчить про те, що студентські дашборди успіху виконують не лише функцію моніторингу академічного прогресу, а й виступають інструментом реалізації комплексних інтервенцій, спрямованих на формування відповідального, автономного та академічно успішного здобувача вищої освіти. Отримані результати можуть бути використані у практиці закладів вищої освіти України з метою розвитку систем академічної підтримки та впровадження цифрових рішень у діяльність центрів студентського успіху.

Ключові слова: вища освіта США, персоналізоване навчання, центр академічного успіху, цифровізація.

Список використаних джерел

Цимбалюк С. (2025). Центри академічного успіху: американський досвід та перспективи впровадження в Україні. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки, 3*(122), 311–326.

University of Minnesota. (n.d.). *Academic tools*. https://success.umn.edu/tools

UCAE Charlotte. (2025). *Affairs assessment*. https://assessment.charlotte.edu/

UCAE Charlotte. (2025). *Office of the registrar*. https://registrar.charlotte.edu/advising-resources/degreeworks/

Georgia State University. (n.d.-a). *Reduction of summer melt*. https://success.gsu.edu/initiatives/reduction-of-summer-melt/
Georgia State University. (n.d.-b). *Student success programs*. https://success.students.gsu.edu/

ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЧЕРЕЗ ВОЛОНТЕРСТВО ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

Наталія ЧАПЛІНСЬКА
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0001-6478-8560

В Україні формування національної та культурної ідентичності серед дітей та молоді стало особливо актуальним на тлі повномасштабної війни Росії проти країни, тому це безпосередньо формує почуття спільної відповідальності за долю Української держави та готовність її захищати. У військовому сьогоденні країни навчання іноземної мови, поняття «національна ідентичність» та «громадська активність» є одними з найактуальніших та все ж недостатньо дослідженими галузями сучасних освітніх досліджень. Актуальність природно поширюється і на мовну сферу, тому що мова є не просто базовим складником культури, й визначає спільні цінності нації та пріоритети її розвитку.

Вивчення іноземних мов постає не лише, як технічна компетенція, але й як сфера із політичними та символічними поняттями. Перебіг змін у соціально-політичній сфері, сфері національної ідентичності мають вагомий вплив на мовну політику та практику. Під час вивчення іноземної мови, здобувачі освіти можуть використовувати її, як засіб для формування культурних та громадських позицій. Питання мовного самоствердження посилилося із усвідомленням зв'язку між мовою та національною безпекою (Пономаренко, 2023).

Волонтерство й вивчення мови є нерозривно пов'язаними. Воно виводить студентів з контрольованого середовища й поміщає у реальні умови, безпосередньої комунікації з усіма викликами та різноманіттям використання мови для спілкування. Волонтерська діяльність вписується у масштабніший контекст й набуває нового значення: сприяє розвитку лінгвістичної компетентності й посилює почуття громадської й національної відповідальності учнів, взаємодія цих аспектів – вивчення іноземної мови.

У дослідженні проведено аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури щодо формування національної ідентичності та іноземної мовної освіти в контексті триваючого збройного конфлікту. Особливо в українськомовних дослідженнях підкреслюється роль Нової української

школи у реформуванні інноваційних практик патріотизму, громадської активності та соціальної відповідальності громадян. Вивчення іноземної мови розглядається як інтегрована складова волонтерської діяльності (Журба, 2024). Мова розглядається як педагогічний інструмент й показник громадської відповідальності. Завдяки знанню мови волонтер може обмінюватися досвідом та знаннями, що допомагає йому розширювати свій кругозір та здійснювати культурний обмін з людьми з іншої країни або іншими волонтерами.

Міжкультурний аспект є надзвичайно важливим у вивченні іноземної мови. Не досить лише мовних умінь, щоб цілком опанувати іншу мову, спершу необхідно мати розуміння власної культурної самобутності. Волонтерство має на меті формування соціокультурної спроможності. Під час волонтерства в міжнародному оточенні відбувається зростання мовних й мовленнєвих умінь, й культурної компетенції (здатності спілкуватися з представниками різних культур, сприймаючи різноманіття) й виокремлення власної мови, не схожої на інші. Комунікативна поведінка є значущою й часто допомагає уникнути помилок, тому особливу увагу слід надавати й невербальній складовій, не менше, ніж граматичній чи лексичній частині (Ковтун, 2019). Через волонтерство відбувається трансформаційні зміни у самоусвідомленні та переосмисленні культурних стереотипів й нав’язаних існуючих переконань. Здатність спілкуватися місцевою мовою посилює цей трансформаційний процес, оскільки дозволяє волонтерам повністю зануритися в культурний контекст.

Волонтери набувають практичних знань, навичок, інсайдів, пов’язаних із реальними життєвими ситуаціями. Залучення до реальної волонтерської діяльності створює умови для автентичного використання живої мови, на відміну від класних, вигаданих симуляцій, що підвищує ефективність формування комунікативної компетентності. Волонтерство дає унікальне середовище, де людина легко долає страх помилок та покращує комунікативні навички спілкування в повсякденному житті. Крім того, відбувається розвиток міжособистісних навичок, почуття емпатії та відданості соціальним питанням. Таке неформальне навчання є корисним, проте ставить під сумніви методологічну складову й спонтанність навчання (Li, 2026).

Участь у волонтерських програмах – це потужний інструмент для розвитку «soft skills», важливих навичок XXI століття: командна робота, комунікація, прийняття, толерантність й відкритість. Також, варто зазначити, що виконання спільно-корисної справи додає внутрішній імпульс, мотивації до навчання, що неабияк не може конкурувати із класним навчанням за партами. Процес волонтерства перетворює пасивного споживача знань на активного громадянина (ALULA English, n.d.). Можливості волонтерства дозволяють формувати відчуття приналежності до громади. Волонтерство вимагає активної участі в розмовах, уважного слухання, чіткого висловлювання та розуміння мови в

режимі реального часу. Таке занурення в ситуативну англійську мову покращує мовні навички, знайомлячи учнів з різними акцентами, розмовними виразами та стилями спілкування, які можуть бути невраховані в традиційних навчальних закладах. Регулярна практика в англомовному середовищі підвищує впевненість учнів, заохочуючи їх ризикувати та вільніше спілкуватися. Під час волонтерства відбувається знайомство освітян з культурними практиками та нормами, поглиблюючи їхнє розуміння спільноти, в якій вони живуть, це розвиває культурну компетентність – навичку, яка така ж важлива, як і володіння мовою.

Безсумнівно, такий досвід формує більш повне розуміння іноземної мови. Ціно проводити подальші фінальні обговорення або вести рефлективний щоденник, щоб використати максимально ефективно волонтерську практику для описування взаємодій, труднощів, які, можливо, виникали на шляху та оцінювати використання мови.

Отже, вивчення іноземної мови в умовах волонтерства є засобом культурного діалогу мов та громадської ініціативності учасників освітнього процесу через практику мови, формуванню відповідальних особистостей, захисту національних цінностей та збереження власної ідентичності.

Ключові слова: волонтерство, культурна ідентичність, міжкультурний компонент, національна ідентичність, соціокультурна компетентність.

Список використаних джерел

Журба, К., Рейпольська, О. та ін. (2024). *Утвердження української національної та громадянської ідентичності у дітей та учнівської молоді: монографія*. Компрінт.

Ковтун, О., Ковтун, О., & Ігнатенко, Н. (2019). Міжкультурна комунікація як складова формування соціокультурної компетенції студента під час навчання іноземній мові. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. https://journals.uran.ua/visnyknakkkim/article/view/177527

Пономаренко, К., & Дженджеро, О. (2023). Мовне сьогодення майбутніх освітян як чинник формування національної ідентичності. *New Inception, 3–4*(13–14), 62–72. https://doi.org/10.58407/NI.23.3-4.5

ALULA English. (n.d.) *Language in action: The impact of volunteering on English-as-a-foreign-language education*. https://alulaenglish.com/blog/22/language-in-action-the-impact-of-volunteering-on-english-as-a-foreign-language-education/

Li, B. (2026). “I wasn’t sure how to answer it…”: Researching informal learning in volunteering contexts. *SAGE Journals*. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/10451595261425551

ТРАНСФОРМАЦІЯ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В СТАРШІЙ ШКОЛІ: ПЕРЕДУМОВИ ТА ПІЛОТНИЙ ЕТАП

Марія ШАРАЄВСЬКА
ДНУ «Інститут освітньої аналітики»

м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0002-8605-2404

Тетяна ДЕРЕПА
ДНУ «Інститут освітньої аналітики»
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0002-1283-7671

Підсумковий етап реформи «Нова українська школа» (НУШ) передбачає впровадження 12-річної системи навчання, ключовим компонентом якої стане трирічна старша профільна школа (10–12 класи) з чітким розподілом на академічне та професійне спрямування. Така модель покликана забезпечити глибоку індивідуалізацію освітнього процесу, надати учням можливість свідомо обирати освітню траєкторію відповідно до власних здібностей, інтересів і професійних намірів, а також сприяти їхній успішній соціалізації та конкурентоспроможності в сучасному суспільстві.

З метою забезпечення якісного переходу до нової моделі освіти (Постанова Кабінету Міністрів України від 26.08.2025 № 1058), в Україні реалізується експериментальний проєкт, розрахований до серпня 2027 року. Для апробації нових освітніх програм та формування моделі майбутніх академічних ліцеїв визначено перелік 150 закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) (Наказ Міністерства освіти і науки України № 437 від 11.03.2026). Кількість цих ЗЗСО у розрізі регіонів представлено на рис. 1.

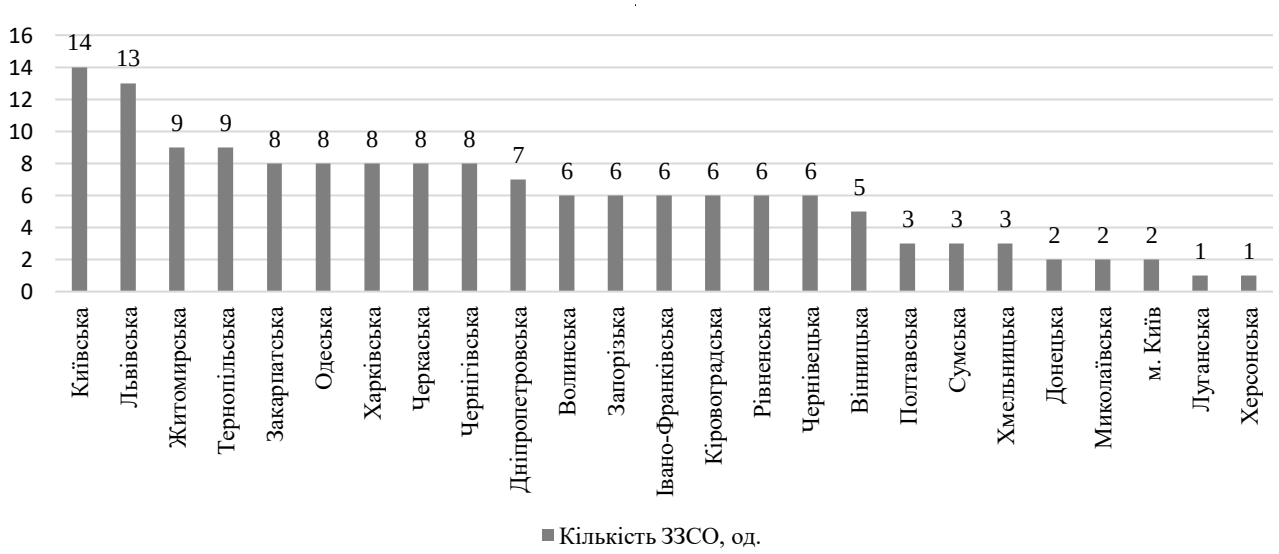


Рис. 1. **Кількість ЗЗСО – учасників експериментального проєкту,** *од.*

Проблематика профільного навчання посідає важливе місце в сучасних українських педагогічних дослідженнях. Теоретичне підґрунтя моделювання профільної освіти в системі 12-річного навчання викладено

у методичних рекомендаціях «Формування профілів навчання в академічних ліцеях» (Богданець-Білоскаленко та ін., 2025), підготовлених фахівцями Інституту педагогіки НАПН України. У рекомендаціях запропоновано практичні механізми формування індивідуальних освітніх траєкторій учнів, зокрема через кластеризацію освітніх галузей, упровадження інтегрованих курсів та гнучкий розподіл навчального часу між обов'язковими і вибірковими компонентами освітньої програми.

У межах дослідження авторами проведено порівняльний аналіз чисельності учнів за профілями навчання за останні п'ять навчальних років із урахуванням трансформації первинних джерел: від зведеної таблиці Д-5 «Відомості про профілі навчання у закладах загальної середньої освіти» до наборів даних з питань загальної середньої освіти у 2024/2025, 2025/2026 н. рр. Результати аналізу представлені в табл. 1 (ДНУ «Інститут освітньої аналітики», n.d.).

Таблиця 1

Динаміка чисельності учнів за профілями навчання (без спеціальних ЗЗСО) на початок 2021/2022 – 2025/2026 н. рр., *осіб*

Профілі навчання	2021/2022	2022/2023	2023/2024	2024/2025	2025/2026
1	2	3	4	5	6
Агрохімічний	29	0	0	67	33
Біологічний	95	6 387	8 286	8 373	9 431
Біолого-фізичний	970	487	188	175	268
Біолого-хімічний	10 934	7 254	6 059	5 617	6 704
Біотехнологічний	2 992	1 426	1 122	1 124	1 144
Військово-спортивний	6 635	6 607	6 138	6 347	5 514
Географічний	4 886	5 154	4 502	3 862	4 259
Екологічний	3 131	2 006	1 484	1 402	1 391
Економічний	8 853	7 756	8 133	8 058	8 562
Іноземної філології	57 242	56 968	63 801	69 881	71 256
Інформаційно-технологічний	15 768	15 124	16 703	17 267	17 794
Історико-філологічний	8 425	11 132	14 990	18 116	20 747
Історичний	38 218	38 402	41 563	45 383	47 769
Математичний	46 147	45 047	46 900	47 605	48 943
Медичний	425	392	551	651	486
Правовий	6 539	6 206	6 587	7 245	7 360
Спортивний	5 561	4 821	4 627	4 636	5 407
Технологічний	17 365	13 896	13 815	13 400	12 285
Української філології	123 799	118 145	116 542	111 885	105 774
Універсальний	13 343	13 729	12 983	18 514	14 703
Фізико-математичний	6 387	5 938	5 459	5 493	5 126
Фізико-хімічний	92	60	81	0	58
Фізичний	1 347	1 221	1 068	851	705
Філологічний	23 397	26 483	31 812	35 751	40 471
Філософський	46	41	0	53	0
Хіміко-технологічний	940	642	593	699	801
Художньо-естетичний	2 368	2 114	2 172	2 018	1 911

Організація профільного навчання у ЗЗСО на сучасному етапі здійснюється за 27 визначеними напрямами профілів. За даними табл. 1, до переліку профілів із найбільшою чисельністю учнів у досліджуваному

періоді увійшли: українська філологія, іноземна філологія, математичний, історичний, філологічний та технологічний.

Спостерігаються суттєві зміни у пріоритетах старшокласників: кількість учнів, що обрали українську філологію, зменшилася за п'ять років на 18 025 осіб. Водночас зросла популярність інших профілів: іноземна філологія – на 14 014 учнів, філологічний – на 17 074, історико-філологічний – на 12 322, історичний – на 9 551, біологічний на 9 336 учнів. Натомість технологічний профіль втратив 5 080 учнів.

Найбільші показники охоплення профільним навчанням демонструють м. Київ (43,9 тис. учнів), а також Дніпропетровська (33,1 тис. учнів) та Харківська (33,1 тис. учнів) області. Найнижчі значення зафіксовано в Луганській (2,6 тис. учнів), Херсонській (7,7 тис. учнів) та Тернопільській (9,1 тис. учнів) областях.

Новий етап модернізації системи загальної середньої освіти ґрунтується на впровадженні Державного стандарту профільної середньої освіти (Постанова Кабінету Міністрів України від 25.07.2024 №851), який визначає структуру, зміст і очікувані результати навчання у старшій школі. Стандарт запроваджує гнучкість навчальних планів, надаючи академічним ліцеям право самостійно формувати освітні профілі навколо галузей-ядер, поєднуючи обов'язкові та вибіркові компоненти навчання. У документі «профіль навчання» трактується як спосіб організації освітнього процесу, що передбачає поглиблене або професійно орієнтоване вивчення окремих предметів, інтегрованих курсів і освітніх галузей відповідно до здібностей, інтересів та освітніх потреб учнів.

Державна підтримка реформи профільної середньої освіти забезпечується, зокрема, через механізм освітньої субвенції. Так, у 2026 р. затверджено Порядок та умови надання освітньої субвенції на створення сучасного освітнього простору, необхідного для впровадження нової моделі старшої профільної школи (Постанова Кабінету Міністрів України від 10.04.2026 № 477). Субвенція спрямовується на оновлення матеріально-технічної бази закладів освіти, оснащення навчальних кабінетів, створення STEM-лабораторій та забезпечення умов для реалізації профільного навчання. Загальний обсяг фінансування програми становить 700 млн грн.

У межах міжнародного грантового проєкту «Підвищення доступності та стійкості освіти в умовах кризи в Україні (LEARN)» здійснюється підтримка ЗЗСО, які беруть участь в експериментальному проєкті. З цією метою (Наказ Міністерства освіти і науки України від 05.05.2026 № 726) було оголошено відбір проєктних заявок на отримання сучасного обладнання для створення інклюзивного та технологічно оснащеного освітнього середовища. Зокрема, фінансування спрямовується на оснащення навчальних кабінетів технологічної, мистецької, інформатичної, мовно-літературної, соціальної і здоров'язбережувальної, громадянської та історичної освітніх галузей, а також STEM-лабораторій

сучасним навчальним обладнанням, комп'ютерною та мультимедійною технікою, інтерактивними засобами навчання, електронними освітніми ресурсами й новими меблями. Приймання заявок на участь у програмі тривало з 06 до 15 травня 2026 року.

Проведене дослідження дозволяє констатувати, що модернізація старшої школи в Україні відбувається в умовах нормативного оновлення освітньої політики. Моніторинг динаміки вибору профілів навчання у 2021/2022 – 2025/2026 н. рр. у розрізі регіонів, ЗЗСО є важливим інструментом для визначення актуальних тенденцій та формування ефективної мережі закладів профільної середньої освіти. Встановлені результати свідчать, що забезпечення реального балансу між різноплановими освітніми запитами (зокрема гуманітарними та STEM-орієнтованими) потребує запровадження моделі багатопрофільності, зокрема організації кількох профілів навчання в межах однієї паралелі класів.

Встановлено, що трансформаційні процеси в старшій школі тісно пов'язані з впровадженням експериментальних підходів до організації освітнього процесу. Зокрема, участь 150 ЗЗСО у пілотному проєкті створює передумови для формування мережі академічних ліцеїв як ключових осередків профільного навчання.

Важливим чинником успішної реалізації реформи є фінансове забезпечення, зокрема через державні субвенції та міжнародні грантові програми. Водночас ефективна реалізація реформи потребує не лише належного матеріально-технічного забезпечення, а й комплексного вирішення проблеми кадрового забезпечення, насамперед у сфері природничо-математичних дисциплін. Це визначає необхідність подальшого розвитку системи підготовки та мотивації педагогічних кадрів як ключової умови успішного впровадження профільної старшої школи.

Подальші дослідження доцільно зосередити на аналізі результатів діяльності учасників пілотного проєкту, оцінюванні ефективності використання коштів на оновлення матеріально-технічної бази ЗЗСО, а також на прогнозуванні ключових показників розвитку системи загальної середньої освіти для забезпечення успішного впровадження трирічної старшої профільної школи.

Ключові слова: академічний ліцей, реформа Нова українська школа, профільне навчання, старша профільна школа.

Список використаних джерел

Богданець-Білоскаленко, Н. І., Васильєва, Д. В., & Головко, М. В. (2025). *Формування профілів навчання в академічних ліцеях: Методичні рекомендації*. Педагогічна

думка. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2025/10/MR_Formuvannia_profiliv_1.pdf

ДНУ «Інститут освітньої аналітики». (n.d.). *Інформаційні бюлетені*. Отримано 15 травня 2026 року з https://iea.gov.ua/diyalnist/naukovo-analitichna-diyalnist/analitika/

Кабінет Міністрів України. (2024, 25 липня). *Про затвердження Державного стандарту профільної середньої освіти* (Постанова № 851). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-п

Кабінет Міністрів України. (2025, 26 серпня). *Про реалізацію експериментального проєкту щодо запровадження в закладах загальної середньої освіти освітніх програм, розроблених на основі типової освітньої програми для 10–12 класів закладів загальної середньої освіти, які забезпечують здобуття профільної середньої освіти за академічним спрямуванням* (Постанова № 1058). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1058-2025-п#Text

Кабінет Міністрів України. (2026, 10 квітня). *Про затвердження Порядку та умов надання у 2026 році освітньої субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам (за спеціальним фондом державного бюджету) в частині створення сучасного освітнього простору* (Постанова № 477). https://www.kmu.gov.ua/npas/-biudzhetu-mistsevym-biudzhei-stvorennia-suchasnoho-osvitnoho-prostoru-i-477

Міністерство освіти і науки України. (2026, 11 березня). *Про затвердження Переліку закладів загальної середньої освіти – учасників експериментального проєкту щодо запровадження в закладах загальної середньої освіти освітніх програм, розроблених на основі типової освітньої програми для 10–12 класів закладів загальної середньої освіти, які забезпечують здобуття профільної середньої освіти за академічним спрямуванням* (Наказ № 437). https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/2026/reforma-starshoi-shkoly/03/11/dokument-001-23.pdf

Міністерство освіти і науки України. (2026, 5 травня). *Про утворення робочої групи та затвердження Порядку формування переліків обладнання та меблів для закладів загальної середньої освіти, які реалізують експериментальний проєкт щодо запровадження в закладах загальної середньої освіти освітніх програм, розроблених на основі типової освітньої програми для 10–12 класів закладів загальної середньої освіти, які забезпечують здобуття профільної середньої освіти за академічним спрямуванням, рекомендованого до закупівлі за кошти гранту «Підвищення доступності та стійкості освіти в умовах кризи в Україні (LEARN)»* (Наказ № 726). https://mon.gov.ua/npa/pro-utvorenyia-robochoi-hrupy-ta-zatverdzhennia-poriadku-formuvannia-perelikiv-obladnannia-ta-mebliv-dlia-zakladiv-zahalnoi-serednoi-osvity-iaki-realizuiut-eksperymentalnyi-proekt-shchodo-zap

АДАПТАЦІЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ ТА ІНТЕГРАЦІЯ СУЧАСНИХ МЕТОДИК ПОДОЛАННЯ КОГНІТИВНОГО ПЕРЕВАНТАЖЕННЯ УЧНІВ ДО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВОЄННИХ ДІЙ

Георгій ШЕВЧЕНКО
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0009-0003-7960-9205

Системне впровадження підходів подолання когнітивного перевантаження учнів та покращення рівня їх уваги є фундаментальними запоруками якісного освітнього процесу. Актуальний зарубіжний досвід щодо вирішення зазначеної проблематики підсумовують дані, зібрані протягом 2024–2026 років у країнах розвинутих демократій. Вони свідчать про те, що кожен із поданих далі підходів дає позитивні результати. Це такі підходи, як теорія когнітивного навантаження, використання нейроосвіти та окреме тренування уваги, технологічна підтримка розвитку фокусування за допомогою освітніх технологій 2.0 та окремі зміни в середовищі і педагогічному процесі. За результатами їх впровадження зафіксовані наступні позитивні зміни, зокрема:

– покращення утримання знань учнями завдяки оптимізованим навчальним матеріалом та адаптивного навчального процесу, що керується за допомогою ШІ;

– зменшення тривожності в результаті впровадження практики «усвідомлених пауз»;

– відновлення виконавчих функцій префронтальної кори;

– інші вимірювані фізіологічні показники, що покращуються в результаті побудови освітнього простору за принципами біофільного дизайну та задіянням «перевернутого навчання».

Разом із тим, умови, в яких впроваджуються дані підходи, є кардинально відмінними від сучасних умов в Україні. Відмінності ці спричинені такими чинниками, як безпосередні воєнні дії та оголошення щодо тривог через небезпеку застосування дронів та ракет. Як непрямий результат, ці чинники призводять до підвищення рівня стресу, підвищення роздратування та інших морально-психологічних та когнітивних розладів. Виникають додаткова чутливість до когнітивного та психологічного навантаження, погіршена увага та можливі загальні хворобливі реакції. Фактично, морально-психологічні та когнітивні виклики для учнів в Україні під час освітнього процесу мають набагато більш суттєвий характер, ніж у зарубіжних країнах, що розробили та перевірили інструментарій для їх подолання. Як результат, при наявній ситуації створюється нагальна потреба в адаптації цього інструментарію через аналіз методик впровадження кожного підходу.

Пропонується систематизувати отримані дані та запропонувати зміни в них та альтернативи, придатні для реалізації в рамках освітнього процесу в Україні. Розглядаючи використані методики, стає зрозуміло, що їх можна первинно згрупувати за суттю – принципом роботи, а з подальшим аналізом – за суб'єктом впровадження, предметом та об'єктом впливу.

За принципом роботи, їх умовно можна поділити на дві основні групи:

– Група 1: поліпшення морально-психологічного та когнітивного стану через зміни в безпосередньому навчальному процесі (зміна часових

рамок уроків та перерв, додаткові тематичні перериви, коригування навчальної програми та завдань тощо).

– Група 2: поліпшення морально-психологічного та когнітивного стану через зменшення частоти використання особистих гаджетів (телефонів, планшетів та ін.).

Серед умов, невід'ємних для українського освітнього процесу сьогодення, до яких повинні бути адаптовані обидві групи, є:

– збільшення частки занять, що проводять у форматі віддаленого або змішаного доступу;

– динамічність (гнучкість) порядку проведення занять та засвоєння навчальної програми;

– виключна необхідність наявності зв'язку для кожного учня між ним, батьками та викладачем та/або із службами екстреного реагування у випадку необхідності.

Вище зазначені умови диктують необхідність впровадження змін через наступні кроки, такі як:

– «Комунікація викладача»: визначення «придатності» запроваджених методів групи 1 до дистанційної/віддаленої та змішаних форм навчання в умовах порядку проведенням занять, що знаходиться під постійним ризиком змін через загрози воєнного характеру;

– «Smart soft контроль»: Впровадження методик із групи 2 за суттю результату (зменшення використання гаджетів), через зміну із рішень "hard" на "soft": замість фактичного позбавлення можливості використання пристроїв пропонується проаналізувати спеціальні режими використання, що пропонують за замовчуванням пристрої на Android та iOS, а саме «батьківські профілі», «профілі обмеження використання певних додатків», режими роботи 4G та Wifi апарату, та інші програмні засоби, що будуть мати той самий ефект, за умови якісного впровадження та обов'язкового використання на території навчального закладу під час визначеного проміжку часу.

– «Від рутини до події»: за рахунок фактичного вивільненого простору та кількості/частоті задіяних у освітньому процесі класів (кабінетів), пропрацювати якість забезпечення всіми необхідними для фасилітації навчання та ілюстрації навчальних процесів засобами та побудови сприятливого для опрацювання знань та спілкування середовища, в тому числі із сильним акцентом на якість світла, повітря та використання біофільного дизайну простору.

Варто окремо приділити увагу досвіду впровадження методик боротьби із зазначеною проблематикою освітнього процесу у країні розвинутої демократії в стані постійних воєнних дій та загроз, єдиним сучасним прикладом якої є Ізраїль.

Під час аналізу підходів, що використовує у такій боротьбі Ізраїль, та порівняння їх із вітчизняними мірами, що застосовуються, виходять на перший план системні проблеми в Україні, серед яких:

– відсутність системного зменшення навчального навантаження;
– не відбувається контроль інформаційного середовища;
– немає достатньої модульності навчання;
– відсутня інтеграція елементів психології в кожен урок;
– управління когнітивним навантаженням не існує, як державна освітня політика.

Ми знаходимося у виключно тяжкій та унікальній для сучасності ситуації. Це призводить до страшних наслідків, у тому числі постійних освітніх втрат. Проте ми отримуємо можливість не тільки для подолання негативних чинників сучасного інформаційно-освітнього середовища в умовах повномасштабної війни, а й для росту.

Досвід демократій глобального Заходу, адаптація їх методів, опрацювання даних їх успішності та успішності методик в освітньому процесі Ізраїлю, дають нам можливість збудувати свою власну гнучку систему ефективних протидій актуальним викликам.

Саме це зможе забезпечити максимально можливий за якістю навчальний процес та морально-психологічний стан учнів під час війни.

Ключові слова: когнітивне навантаження, морально-психологічний стан, воєнні дії, подолання, адаптивність, Ізраїль, Україна, освітні втрати, аналіз.

Список використаних джерел

Azaryahu, L. (2026). Resilience and refuge: How wartime shaped the role and perceptions of music educators in elementary schools. *Research Studies in Music Education*. https://doi.org/10.1177/1321103X251413560

eLearning Industry. (2025). *AI in education: Personalized learning platforms in 2025.*

Enav, Y., Shiffman, N., Lurie, I., & Mayer, Y. (2024). War, media, and emotion: Associations between posttraumatic stress symptoms, anxiety, and emotion regulation. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*. https://doi.org/10.1037/tra0001826

Levi-Belz, Y., et al. (2024). *"Psycho-educational Iron Dome": Mapping resilience factors among educators during war and crisis.* Teaching and Teacher Education. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X2500438X

Li, K., Perrault, A., DeYoung, W. A., Cameron, E., *et al.* (2025). *Impact of biophilic design on college student perception of mental health and environmental benefits: A dose-response study. Building and Environment, 267*, 112318. https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2024.112318

Phan, M. L., Renshaw, T. L., Caramanico, J., Greeson, J. M., MacKenzie, E., Atkinson-Diaz, Z., Doppelt, N., Tai, H., Mandell, D. S., & Nuske, H. J. (2022). *Mindfulness-based school interventions: A systematic review of outcome evidence quality by study design. Mindfulness, 13*(7), 1591–1613. https://doi.org/10.1007/s12671-022-01885-9

ІСТОРИЧНА ПАМ'ЯТЬ ЯК СКЛАДНИК ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ТА ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ (2005-2021 рр.)

Світлана ШЕВЧЕНКО, к.пед.н., ст.н.с.
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0000-0002-0432-8893

Історична пам'ять у сучасній педагогічній науці розглядається як багатовимірний соціокультурний феномен, що поєднує когнітивний, ціннісний та ідентифікаційний компоненти. У контексті шкільної освіти України (2005–2021 рр.) вона поступово трансформується з додаткового елемента гуманітарної підготовки у структурний компонент змісту навчання історії та громадянської освіти. У національному гуманітарному просторі надзвичайно актуальна проблема формування історичної пам'яті українського суспільства та утвердження української національної ідентичності. Вона є предметом досліджень сучасних українських істориків, філософів, педагогів (Л. Березівська, І. Бех, Т. Букіна, Я. Грицак, Н. Дічек, А. Коридон, М. Козловець, В. Кремень, Н. Саух, О. Стадник, В. Попик, В. Яблонський та ін.).

Теоретичною основою сучасного розуміння історичної пам'яті є концепції колективної пам'яті М. Гальбвакса та культурної пам'яті Я. Ассмана, які підкреслюють її соціально зумовлений характер та функцію формування колективної ідентичності (Assmann, 2011). У шкільній освіті ці підходи реалізуються через відбір змісту підручників, інтерпретацію історичних подій та акцентування на ціннісних аспектах минулого. Як зазначає Лариса Березівська «звернення до біографічних студій з урахуванням ревізії історіографії, фактологічного очищення і осмислення історико-освітніх процесів було, є й буде джерелом відновлення історичної пам'яті». Саме педагогічні біографічні онлайн-проєкти сприяють вшануванню освітян минулого, осмисленню їхніх ідей… біографічні дослідження, результати яких відображено у цифрових ресурсах, енциклопедичних виданнях, передовсім сприяють задоволенню інформаційних потреб освіти, педагогіки в біографічній інформації, поглибленню знання про життя та діяльність, погляди та світоглядні цінності освітян минулого, поширенню демократичних і гуманістичних ідей про розвиток української і закордонної освіти» (Березівська, 2025, с. 45, 47, 48).

Метою національно-патріотичного виховання є формування у молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття любові до України, пошани до видатних вітчизняних історичних діячів. Виховання молоді на кращих прикладах життя борців за становлення української державності є одним з найбільш важливих шляхів формування історичної пам'яті. Патріотичне виховання юних сприяє донесенню до них правдивої

інформації про героїчне минуле українського народу. Гордість за свою землю, свій народ, а значить, і національна свідомість формується лише за умови, коли людина добре знає історію і культуру рідної держави. Вивчення їх сприяє оволодінню читачами-дітьми знань про походження української нації, історичне минуле українського народу, його героїчні і трагічні сторінки. Особливе місце в вітчизняній історії займає тривала боротьба українського народу за свою державність, волю і незалежність (Шевченко, 2025, с. 228). Так, у змісті програм з історії України у 2005–2021 рр. простежується поступовий перехід від енциклопедичного викладання подій до концептуального осмислення історичних процесів і їхнього впливу на сучасність. У навчальних програмах приділяється увага таким темам, як Голодомор 1932–1933 рр., повстанський рух ОУН-УПА, боротьба за незалежність у ХХ ст., Революція Гідності – як складовим елементам формування національної пам'яті.

З'ясовано, що особливість цих програм полягає не лише у переліку тем, а й у способах їхнього викладання: увагу зосереджено на історичних наративах, що сприяють емпатії, усвідомленню історичної несправедливості, моральних уроків минулого. Це відповідає концепції «політики пам'яті», де минуле постає не абстрактно, а як фактор, що формує цінності та загальнодержавні ідеали. У період після 2005 р. спостерігається поступова зміна парадигми історичної освіти: від фактологічного викладу до компетентнісного та ціннісного підходу. Особливої актуалізації цей процес набув після 2014 р., коли історична пам'ять стала важливим чинником національної консолідації та протидії інформаційним впливам.

Громадянська освіта як окремий освітній курс у середній школі почала формуватися з 2010-х років, і остання редакція Програми громадянської освіти включає змістові лінії, що тісно пов'язані з історичною пам'яттю: «Українська державність і громадянська ідентичність», «Права і свободи людини у світлі історичних подій», «Громадянська відповідальність у демократичному суспільстві», а історична пам'ять у курсах історії та громадянської освіти виступає не лише як фактографічний матеріал, а як інтегрований компонент виховного процесу, що дозволяє учням критично осмислювати минуле та застосовувати здобуті знання у сучасному житті.

У цих програмах акцент зроблено на тому, щоб учні не лише знали історичні події, а й розуміли їхній вплив на сучасні суспільні процеси. Це сприяє розвитку критичного мислення, усвідомленому громадянству та готовності до відповідальної участі у житті суспільства. Таким чином громадянська освіта стає провідним механізмом реалізації політики пам'яті в школі.

У змісті курсів історії України відбувається переорієнтація на проблемно-орієнтоване навчання, яке передбачає критичне осмислення історичних подій та формування громадянської позиції учнів. Як

зазначають дослідники, шкільний курс історії дедалі більше виконує функцію формування громадянської ідентичності через інтерпретацію історичної пам'яті (Удод, 2013). «Історична пам'ять у сучасному українському суспільстві виступає не лише засобом збереження минулого, а й фундаментом формування національної ідентичності та духовної культури. У пострадянський період Україна опинилася перед необхідністю переосмислення історичних наративів і створення цілісної концепції національно-патріотичного виховання» (Загородня, 2026, с. 1140). Але «у цьому контексті вважаємо доцільним звернення до мудрості і настанов, вироблених національною педагогічною думкою, і репрезентованих у працях її видатних представників. Зокрема – до згенерованого ними і перевіреного часом знання щодо шляхів плекання поколінь національно свідомих українців. Переконані, що таке знання варто,

– по-перше, активно вивчати і транслювати/поширювати серед сучасників для підтримання історичної пам'яті про розвиток нації, про духовні здобутки синів українського народу, усвідомлене осягнення яких формує національну гордість і національну дентичність;

– по-друге, використовувати у розробленні практичних підходів до виховання в молоді дієвої любові до Батьківщини. Ідеї наших попередників, сформульовані на базі ґрунтовного розуміння архетипічних рис українців, їхньої вдачі, традицій і особливостей, здатні мотивувати і сучасних педагогіввихователів, і саму молодь до збереження в серці й пам'яті складного, але героїчного історичного шляху нашого народу до державності, надихати на патріотичні вчинки і поведінку заради збереження рідної країни та її суверенітету.

На особливу вагу заслуговують міркування і приписи, вміщені в освітніх, культурологічних, соціопсихологічних працях діячів української діаспори, просякнутих посиленим патріотичним напруженням виголошених виховних ідей» (Дічек, 2025, с. 556–557). Адже в умовах повномасштабної військової агресії рф проти України, яка вже п'ятий рік відстоює свою незалежність, посутньо актуалізується необхідність невпинно сприяти формуванню в молодих українців національно-патріотичних настроїв, постійно і цілеспрямовано впливати на формування у них національно орієнтованої громадянської свідомості, підпорядкованої національним цінностям та інтересам. Оскільки сьогодні, як ніколи «під час героїчної боротьби українського народу проти російського загарбника біографічні студії є винятково цінними. Вони впливають на консолідацію громадян навколо спільних цінностей, передовсім гуманістичних, та зміцнення української національної і громадянської ідентичності, розкриття ролі освіти й педагогіки в збереженні та популяризації педагогічної спадщини» (Березівська, 2025, с. 48).

Історична пам'ять несе в собі національну культуру, свідомість, яка чітко розкривається у хрестоматії де вперше крізь тематично дібрані

тексти (або уривки з них) українських освітніх діячів, учених, письменників цілісно (і України, і діаспори) репрезентовано випрацьовування й розвиток упродовж значного історичного періоду (др. пол. XIX-третина XXI ст.) національної ідеї як осердя національної філософії освіти і педагогіки та важливого чинника національного державотворення, здійснено спробу актуалізації філософсько-педагогічної спадщини, репрезентованої у дібраних текстах (чи уривках із них) як питомого підґрунтя формування у сучасних споживачів наукової продукції почуття патріотизму і гордості за свою історію, тісно пов'язану з боротьбою за рідну мову та рідномовну освіту, усвідомленого ставлення до своєї національної ідентичності, національних цінностей, що виборювалися попередніми поколіннями патріотів-інтелектуалів». Ці знання дуже цінні для загальноосвітніх шкіл педагогічному персоналу оскільки саме «освіта була і залишається одним із вагомих чинників націєтворення і державотворення» (Дічек та ін., 2025, с. 3). Отже, формування у дітей глибокого усвідомлення своєї приналежності до українського народу, почуття любові до Батьківщини, готовності до виконання громадянського обов'язку, а також розвиток національної свідомості, духовності, моральності та культури нині є основою всіх основ. І на сучасному етапі розвитку нашого суспільства особливе значення має виховання громадянина-патріота, високоморальної особистості, та відродження духовності у суспільстві. Виховання – це, передусім, вбирання кожною особистістю в себе духовності і культури рідного народу, його національного буття у поєднанні з загальнолюдськими культурними цінностями.

Таким чином, історична пам'ять у шкільній освіті України виступає не лише як змістовий елемент, а як педагогічний інструмент формування національної свідомості, критичного мислення та ціннісної орієнтації учнів.

Ключові слова: історична пам'ять, програми, національна свідомість, культурні цінності, навчання історії, громадянська освіта.

Список використаних джерел

Березівська, Л. Д. (2025). Українське суспільство у перспективах розвитку: історичний, соціально-політичний, освітньо-педагогічний аспекти. У Л. І. Ткаченко & В. М. Шульга (Упоряд.), *Українське суспільство у перспективах розвитку: історичний, соціально-політичний, освітньо-педагогічний аспекти: Матеріали VI Всеукраїнської міжгалузевої науково-практичної онлайн-конференції (Київ, 26–31 березня 2025 року)* (с. 44–49). Інститут обдарованої дитини НАПН України. https://iod.gov.ua/content/events/72/vi-vseukrayinska-mizhgaluzeva--naukovo-praktichna-onlayn-konferenciya-ukrayinske-suspilstvo--u-perspektivah-rozvitku--istorichniy--socialno-politichniy--osvitno-pedagogichniy-aspekti_publications.pdf

Дічек, Н. П. (2025). Мислителі української діаспори про виховання патріотів-державників: Невтрачена актуальність ідей. У Л. І. Ткаченко & В. М. Шульга

(Упоряд.), *Українське суспільство у перспективах розвитку: історичний, соціально-політичний, освітньо-педагогічний аспекти: Матеріали VI Всеукраїнської міжгалузевої науково-практичної онлайн-конференції (Київ, 26–31 березня 2025 року)* (с. 556–563). Інститут обдарованої дитини НАПН України. https://iod.gov.ua/content/events/72/vi-vseukrayinska-mizhgaluzeva--naukovo-praktichna-onlayn-konferenciya-ukrayinske-suspilstvo--u-perspektivah-rozvitku--istorichniy--socialno-politichniy--osvitno-pedagogichniy-aspekti_publications.pdf

Дічек, Н. П., Загородня, А. А., & Шевченко, С. М. (Упоряд.). (2025). *Філософсько-педагогічна думка України у контексті націєтворення: Хрестоматія*. Педагогічна думка. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2025/09/KHrestomatiia_2025.pdf

Загородня, А. А. (2026). Історична пам'ять як соціокультурний конструкт у системі національно-патріотичного виховання студентської молоді України: Інтеграція в освітній процес і європейський досвід (2005–2021 рр.). *Наукові інновації та передові технології, 4*(56), 1139–1148.

Удод, О. А. (2013). Шкільна історична освіта як репрезентант політики пам'яті. *Національна та історична пам'ять*, *8*, 8–13.

Шевченко, С. М. (2025). Традиції українського національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх школах: Золота спадщина українських інтелектуалів (1990–2009 рр.). *Науково-педагогічні студії, 9*, 226–242. https://doi.org/10.32405/2663-5739-2025-9-226-242

Assmann, J. (2011). *Cultural memory and early civilization: Writing, remembrance, and political imagination*. Cambridge University Press.

КАР'ЄРНА ПІДТРИМКА ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД УНІВЕРСИТЕТІВ США

Роман ШКУРАТ
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна
https://orcid.org/0009-0001-5297-2552

Сучасна вища освіта функціонує в умовах непрогнозованих соціально-економічних впливів, швидкої зміни професійних вимог і посилення конкуренції на ринку праці. За таких умов університетський диплом уже не гарантує випускникові автоматичного входження у професію, а професійне становлення здобувача освіти дедалі більше залежить від його здатності усвідомлено вибудовувати власну освітньо-професійну траєкторію. Саме тому кар'єрна підтримка в університеті набуває значення не допоміжного сервісу, а важливого інструменту професійного самовизначення, що поєднує освітній процес, досвід взаємодії з роботодавцями, розвиток навичок працевлаштування та формування кар'єрної готовності.

У міжнародному науковому дискурсі кар'єрні послуги університетів розглядаються як складова student success і career development, а не лише як форма сприяння працевлаштуванню наприкінці навчання. Дослідники наголошують на переході від моделі placement service до ширшої системи

career services, зорієнтованої на довготривалий супровід студента, розвиток career management skills, employability та здатності приймати кар'єрні рішення в умовах невизначеності (Bridgstock, 2009; Dey & Cruzvergara, 2014; Healy, 2023). В українському науковому полі проблема кар'єрної підтримки також поступово набуває самостійного значення: осмислюється феномен кар'єрних центрів університетів США, роль вищої освіти в особистісно-професійному розвитку майбутнього фахівця, а також перспективи інституціалізації центрів розвитку кар'єри в Україні (Братко & Шкурат, 2024; Братко та ін., 2025; Лобанов, 2025a, 2025b).

Метою тез є окреслити ключові риси кар'єрної підтримки здобувачів вищої освіти в університетах США та визначити її значення для розвитку української університетської практики. У центрі уваги перебуває не окремий перелік послуг, а логіка організації кар'єрної підтримки як ресурсу професійного самовизначення.

Досвід університетів США засвідчує, що кар'єрні центри дедалі менше функціонують як вузькопрофільні служби пошуку вакансій. Вони вбудовані в університетське середовище як структурний елемент ширшої системи підтримки студентського розвитку. Це означає, що робота кар'єрного центру не обмежується старшими курсами або моментом виходу здобувача на ринок праці. Кар'єрна підтримка починається раніше й охоплює різні етапи навчання: від первинного осмислення професійних інтересів до формування індивідуальної стратегії професійної реалізації. У такій моделі студент не лише отримує інформацію про можливості працевлаштування, а й поступово вчиться аналізувати власні сильні сторони, співвідносити їх із вимогами професійного середовища, набувати досвіду комунікації з роботодавцями та відповідально проєктувати професійне майбутнє (Dey & Cruzvergara, 2014; Братко & Шкурат, 2024).

Важливою рисою американської моделі є персоналізація кар'єрної підтримки. Йдеться про індивідуальне консультування, кар'єрний коучинг, допомогу у виборі професійного напряму, підтримку стажувань, супровід підготовки до співбесід та формування персонального кар'єрного плану. Такий підхід корелює з розумінням вищої освіти як простору особистісно-професійного розвитку, у якому студент виступає не пасивним отримувачем послуг, а суб'єктом власного професійного становлення. У цьому контексті кар'єрна підтримка виконує педагогічно значущу функцію: сприяє розвитку автономності, рефлексивності, впевненості у прийнятті кар'єрних рішень і здатності управляти власною професійною траєкторією (Bridgstock, 2009; Healy, 2023).

Ще однією ознакою досвіду університетів США є поступовий перехід до моделі кар'єрної екосистеми. Її зміст полягає в тому, що кар'єрний розвиток студента забезпечується не лише діяльністю окремого підрозділу, а взаємодією кількох середовищ: академічного, професійного, цифрового та мережевого. Кар'єрні центри поєднують консультування, роботу з роботодавцями, комунікацію з випускниками, цифрові ресурси,

кар'єрні події, менторські практики та інструменти моніторингу подальших професійних траєкторій. Саме ця багаторівневість дає змогу розглядати кар'єрну підтримку як складову освітнього досвіду студента, а не як додаткову сервісну опцію університету (Dey & Cruzvergara, 2014; Братко & Шкурат, 2024).

Показовим є й те, що в американських університетах дедалі більшої уваги набуває оцінювання результативності кар'єрної підтримки. Йдеться не лише про кількість консультацій або проведених заходів, а про якість студентського досвіду, рівень задоволеності кар'єрними послугами, сформованість career readiness, а також про післядипломні траєкторії випускників. Такий підхід зміщує фокус із формальної активності кар'єрного центру на його реальний вплив на професійне самовизначення здобувача освіти.

Для українських університетів цей досвід є важливим передусім у компаративному вимірі. Вітчизняна практика вже демонструє поступову інституціалізацію кар'єрної підтримки: функціонують центри кар'єри, служби сприяння працевлаштуванню, проводяться ярмарки вакансій, тренінги, зустрічі з роботодавцями, поширюється інформація про стажування та практику. Однак, як показують українські дослідження, зміст і сталість такої підтримки залишаються неоднорідними. У багатьох випадках вона зберігає переважно інформаційний або подієвий характер, тоді як індивідуальне консультування, раннє кар'єрне планування, менторство та інтеграція кар'єрної тематики в освітній процес ще не набули достатньої системності (Лобанов, 2025a, 2025b).

У цьому зв'язку досвід університетів США варто розглядати не як модель для прямого перенесення, а як джерело організаційно-педагогічних рішень, адаптація яких може посилити українську практику. Насамперед ідеться про перехід від епізодичної допомоги у працевлаштуванні до тривалого кар'єрного супроводу; про раннє залучення здобувачів освіти до осмислення професійних цілей; про розвиток індивідуального консультування; про налагодження сталих зв'язків із роботодавцями та випускниками; про поєднання кар'єрної підтримки з освітніми програмами. За такого підходу кар'єрний центр може діяти не тільки як посередник між студентом і ринком праці, а як середовище формування професійної ідентичності, кар'єрної готовності й відповідального ставлення до власного професійного майбутнього.

Отже, досвід університетів США засвідчує, що кар'єрна підтримка здобувачів вищої освіти є дієвою тоді, коли вона інтегрована в університетське середовище, має персоналізований характер і спрямована на довготривалий розвиток студента. Для українських університетів продуктивним є осмислення саме цієї логіки: від сервісу працевлаштування – до системи підтримки професійного самовизначення майбутнього фахівця.

Ключові слова: кар'єрна підтримка, кар'єрні центри, професійне самовизначення, університети США, здобувачі вищої освіти.

Список використаних джерел

Братко, М., Маляр, С., & Шкурат, Р. (2025). Вища освіта як чинник особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця в умовах цивілізаційних змін. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка, 44*(2), 23–32. https://doi.org/10.28925/2311-2409.2025.443

Братко, М., & Шкурат, Р. (2024). Кар'єрні центри в університетах США: феномен, засади, функціонування. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка, 42*(2), 20–28. https://doi.org/10.28925/2311-2409.2024.423

Лобанов, Д. О. (2025a). Профорієнтаційні послуги центрів розвитку кар'єри університетів як чинник конкурентоспроможності здобувачів вищої освіти на ринку праці. *Актуальні проблеми філософії та соціології, 52*, 185–190. https://doi.org/10.32782/apfs.v052.2024.30

Лобанов, Д. О. (2025b). Центри розвитку кар'єри університетів: міжнародний досвід, виклики й перспективи розвитку в Україні. *Габітус, 69*(1), 41–45. https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.69.1.6

Bridgstock, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: Enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research & Development, 28*(1), 31–44. https://doi.org/10.1080/07294360802444347

Dey, F., & Cruzvergara, C. Y. (2014). Evolution of career services in higher education. *New Directions for Student Services, 2014*(148), 5–18. https://doi.org/10.1002/ss.20105

Healy, M. (2023). Careers and employability learning: Pedagogical principles for higher education. *Studies in Higher Education, 48*(8), 1303–1314. https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2196997

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ ЦІЛЕЙ СТАЛОГО РОЗВИТКУ: ІНТЕГРАЦІЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ, ОСВІТНЬОЇ КОМУНІКАЦІЇ ТА КУЛЬТУРИ БЕЗПЕКИ

Галина ШУКАЛЮК
Рівненський професійний коледж
автомобільно-механічних технологій
м. Рівне, Україна

У сучасних умовах глобальної нестабільності, швидкої цифрової трансформації та євроінтеграційних процесів освіта є одним із ключових механізмів суспільного розвитку. Особливого значення набуває професійна освіта, адже саме вона формує фахівця, здатного адаптуватися до технологічних змін, дотримуватися вимог охорони праці й демонструвати високий рівень культури безпеки. Сьогоднішні студенти коледжів працюватимуть в умовах відкритого інформаційного простору, тому повинні усвідомлювати ризики та бути здатними відповідально взаємодіяти з новітніми технологіями.

Професійна освіта сьогодні функціонує в умовах глобальної взаємодії фахових спільнот. Відкритість інформаційного простору, швидке поширення технологічних інновацій та міжнародний обмін професійним досвідом формують нові вимоги до підготовки майбутніх фахівців. Поряд із цифровими компетентностями та готовністю до професійної мобільності особливого значення набуває культура безпеки як одна з ключових компетентностей працівника XXI століття.

Питання безпеки праці перестає бути лише нормативною вимогою та стає важливою складовою професійної культури, відповідального ставлення до власного життя і здоров'я, а також до безпеки інших людей. Усі технологічні інновації, професійні компетентності та виробничі досягнення втрачають свою цінність, якщо не супроводжуються усвідомленням цінності людського життя та безпечної праці. Саме тому формування безпекового мислення має інтегруватися в освітній процес поряд із цифровими технологіями, професійною комунікацією та розвитком практичних компетентностей.

Важливим орієнтиром розвитку освіти є Цілі сталого розвитку, визначені Організацією Об'єднаних Націй (United Nations, 2015). Для професійної освіти особливо актуальними є Ціль 4 «Якісна освіта», Ціль 8 «Гідна праця та економічне зростання» та Ціль 9 «Промисловість, інновації та інфраструктура». Їх реалізація безпосередньо пов'язана з підготовкою компетентного фахівця, здатного ефективно працювати в технологічному середовищі, дотримуючись принципів безпеки, відповідальності та безперервного професійного розвитку.

Як зазначав Джон Дьюї, «розуміння освіти як соціального процесу та суспільної функції не має чіткого змісту, доки ми не визначимо, яке саме суспільство маємо на увазі» (Dewey, 1916). У контексті сучасних викликів це актуалізує роль професійної освіти у формуванні безпечного, відповідального та технологічно розвиненого суспільства.

Реалізація Цілей сталого розвитку вимагає переосмислення ролі професійної освіти в умовах сучасних суспільних і технологічних змін. Професійна освіта сьогодні перебуває в умовах активної трансформації. Інтеграція України у європейський освітній і професійний простір формує нові вимоги до підготовки майбутніх фахівців. Сучасний роботодавець очікує від працівника не лише наявності професійних умінь, а й здатності адаптувати їх до технологічних змін, дотримуючись принципів безпечної праці. Ця здатність, своєю чергою, вимагає використання цифрових ресурсів та активної комунікації.

Тому професійна освіта має не лише передавати знання та формувати практичні навички, а й сприяти розвитку цілісної професійної культури майбутнього фахівця. Особливого значення набуває інтеграція цифрових технологій, навичок комунікації, міжпредметних зв'язків та культури безпеки у навчальний процес. Такий підхід дозволяє наблизити освітнє

середовище до реальних умов сучасного виробництва та підготувати здобувачів освіти до професійної діяльності в умовах постійних змін.

Водночас важливо, щоб цифровізація професійної освіти не зводилася лише до використання окремих інструментів. Для майбутнього кваліфікованого цифровізація передбачає формування здатності орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі, критично сприймати інформацію, використовувати цифрові ресурси для професійного розвитку та усвідомлювати відповідальність за безпечну взаємодію з технологіями й виробничим середовищем.

Реалізація сучасних підходів у професійній освіті значною мірою залежить від умов, у яких працюють майстри й викладачі. Інтеграція цифрових технологій, формування культури безпеки, розвиток освітньої комунікації та створення актуального освітнього середовища потребують не лише професійної компетентності педагога, а й наявності сприятливих організаційних умов для його діяльності.

Такими умовами є підтримка професійної ініціативи педагога, можливість творчого пошуку, відкритість до інновацій, конструктивна взаємодія між педагогічним колективом і адміністрацією закладу освіти та академічна свобода педагога, адже, за словами Паулу Фрейре, «освіта – це втілення свободи на практиці» (Freire, 1970).

Формування культури безпеки в освітньому процесі нерозривно пов’язане з цінністю людського життя, психологічного благополуччя та гідних умов праці. У контексті реалізації Цілі сталого розвитку № 8 «Гідна праця та економічне зростання» важливо враховувати, що створення безпечних і сприятливих умов праці є актуальним не лише для майбутніх фахівців виробничої сфери, а й для самих педагогічних працівників.

Умови цифрової трансформації освіти вимагають від педагога постійного професійного розвитку, освоєння нових технологій, створення цифрового контенту, активної комунікації та участі в освітньому інформаційному просторі. Водночас така діяльність потребує значних інтелектуальних, психологічних та часових ресурсів, що актуалізує питання гідних умов праці педагогічних працівників як важливої складової сталого розвитку освіти.

Гідні умови праці сприяють не лише підвищенню якості освітнього процесу, а й розширенню ролі педагога у сучасному інформаційному просторі. Педагог професійної освіти сьогодні може бути не лише носієм знань у межах аудиторії чи майстерні, а й активним учасником цифрової освітньої комунікації: популяризувати робітничі професії й заклади освіти, формувати позитивне сприйняття професійної освіти через соціальні мережі й цифровий контент.

Очевидно, що це вимагає від педагога часу, специфічних навичок і матеріальних ресурсів. Створення освітнього контенту для соціальних мереж, підтримка активної онлайн-комунікації зі студентами і роботодавцями, самоосвіта, опанування нових цифрових інструментів та

присутність в інформаційному просторі виходять за межі традиційного викладання. У зв'язку з цим важливого значення набуває належне професійне визнання такої діяльності, створення умов для її підтримки та забезпечення гідної оплати праці педагогів відповідно до обсягу й складності такої діяльності.

Необхідність онлайн-присутності як закладів освіти, так і педагогів, зумовлена сучасними вимогами до підготовки майбутнього фахівця. Сучасний випускник повинен не лише володіти професійними компетентностями, а й уміти працювати в цифровому фаховому середовищі, відповідально взаємодіяти з інформаційним простором та дотримуватися принципів медіаграмотності.

Важливу роль у цьому процесі відіграють міжпредметні зв'язки, які дозволяють інтегрувати питання безпеки праці, професійної відповідальності та технологічної культури як у фахові дисципліни, так і в загальноосвітні предмети. Це сприяє формуванню цілісного сприйняття майбутньої професійної діяльності, розумінню взаємозв'язку між теоретичними знаннями, практичними навичками й безпекою праці, а також усвідомленню цінності життя і здоров'я людини.

Особлива увага приділяється аналізу виробничих ризиків, професійних кейсів та прикладів із сучасного технологічного середовища. При цьому культура безпеки розглядається не лише як дотримання нормативних вимог, а як ціннісна основа професійної діяльності та відповідального ставлення до себе й оточуючих.

Водночас важливо усвідомлювати, що цифрові технології, як і будь-який інструмент, також потребують безпечного та відповідального використання. Тому важливими складовими сучасної професійної підготовки стають інформаційна безпека, медіаграмотність, критичне мислення, вміння аналізувати інформацію та відповідально взаємодіяти з цифровим середовищем. Як зазначає Олена Пометун, медіаграмотність і критичне мислення є необхідними компетентностями людини в сучасному інформаційному суспільстві (Пометун, 2020).

У цьому контексті цифрові технології розглядаються не як самоціль, а як інструмент формування безпекового мислення, професійної відповідальності та поширення ідей безпечної праці. Практичний досвід інтеграції цифрових технологій, освітньої комунікації та формування культури безпеки демонструє позитивні результати у професійній підготовці здобувачів освіти. Поєднання цих елементів сприяє підвищенню зацікавленості студентів навчальним процесом, активнішому залученню до обговорення професійних і безпекових питань, а також формуванню більш усвідомленого ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Для закладів професійної освіти така онлайн-комунікація є також важливим інструментом профорієнтаційної роботи, що дозволяє демонструвати актуальність сучасних професій та перспектив

Повернутися до змісту > > >

професійного розвитку. Активна присутність закладу освіти у соціальних мережах сприяє його відкритості та наближеності до майбутніх абітурієнтів: саме в цифровому просторі значна частина молоді сьогодні вперше знайомиться із закладом, його освітнім середовищем і професійними можливостями. У ширшому контексті така комунікація сприяє підвищенню престижу робітничих професій, формуванню позитивного суспільного сприйняття професійної освіти та підготовці кваліфікованих фахівців, необхідних для розвитку й відбудови держави.

Отже, сучасна професійна освіта потребує не лише впровадження окремих інноваційних підходів, а й формування цілісного освітнього середовища, у якому поєднуються цифрові технології, освітня комунікація та культура безпеки. Саме така інтеграція сприяє підготовці фахівця, здатного відповідально працювати в умовах сучасного виробництва, адаптуватися до технологічних змін та усвідомлювати цінність безпечної праці й людського життя.

Сучасні виклики потребують подальшого розвитку педагогічної спільноти, міжсекторної взаємодії та відкритості до обміну практичним досвідом. Консолідація зусиль, професійна комунікація та співпраця можуть стати важливою основою для формування сучасного безпечного освітнього середовища, розвитку професійної освіти та реалізації Цілей сталого розвитку в Україні.

Ключові слова: безпека, інтеграція, комунікація, професійна освіта, Цілі сталого розвитку.

Список використаних джерел

Пометун, О. І. (2020). *Медіаграмотність та критичне мислення в освітньому процесі*. Алатон.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. https://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. https://ia801303.us.archive.org/8/items/PedagogyOfTheOppressed-English-PauloFriere/oppressed.pdf

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. https://sdgs.un.org/2030agenda

Повернутися до змісту >>>

Наукове видання

«ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА і МІЖНАРОДНА ОСВІТА 2026: РЕФОРМИ В УМОВАХ НЕПРОГНОЗОВАНИХ ВПЛИВІВ

Збірник матеріалів доповідей X Міжнародної наукової конференції
27 травня 2026 року, м. Київ

Електронне видання

За заг. ред О.І. Локшиної

Обкладинка, верстка, дизайн:
Джурило А. П.

Товариство з обмеженою відповідальністю
«Трек ЛТД»
82100, Львівська обл., м. Дрогобич,
вул. м. Грушевського, буд. 2

Повернутися до змісту > > >