

Інновації у проєктуванні професійного становлення фахівців в університетському просторі 2026

Збірник матеріалів II міжнародної
науково-практичної конференції

Державний заклад «Південноукраїнський
національний педагогічний університет імені
К. Д. Ушинського»

2026



Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» **(Україна)**

Інститут цифровізації НАПН України **(Україна)**

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України **(Україна)**

Державний педагогічний університет імені Йона Крянге **(Молдова)**

Університет Мйонгджі **(Республіка Корея)**

Університет Спіру Харет **(Румунія)**

Державна установа «Інститут ринку і економіко-екологічних досліджень НАН України» **(Україна)**

Харбінський інженерний університет **(Китай)**

Університет вільної міжнародної освіти Молдови ULIM **(Молдова)**

IOM (UN Migration) **(Румунія)**

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
Ushynsky University **(Ukraine)**
Institute for Digitalisation of Education of the NAES of Ukraine
(Ukraine)
Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical and Adult Education of the
National Academy of Educational Sciences of Ukraine **(Ukraine)**
Spiru Haret University (USH) **(Romania)**
The “Ion CREANGĂ” State Pedagogical University of Chisinau
(Moldova)
MYONGJI UNIVERSITY **(Republic of Korea (South Korea))**
State Institution “Institute of Market and Economic-Ecological Research
of the National Academy of Sciences of Ukraine” **(Ukraine)**
Harbin Engineering University **(P.R.China)**
IOM (UN Migration) **(Romania)**
Universitatea Liberă Internațională din Moldova ULIM **(Moldova)**

II International Scientific and Practical Conference

“Innovations in Designing Professional Development of Specialists in the University Space”

Proceedings of the International Scientific and Practical Conference

УДК 378:37.01:37.091.2:37.091.3:37.091.4

DOI: <https://doi.org/10.24195/ProfessionalDevelopment2026>

Друкується за рішенням Вченої ради Державного закладу
«Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»
Протокол № 14 від 28 травня 2026 року

Збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної
науково-практичної конференції *«Інновації у проєктуванні
професійного становлення фахівців в університетському
просторі»* (Одеса, 19-20 травня 2026 року). Університет
Ушинського, 2026. 270 с.

Рецензенти:

- доктор педагогічних наук, професор, професор
професор кафедри технологічної та професійної освіти
Криворізького державного педагогічного університету **Лариса
Савченко.**

- доктор педагогічних наук, професор, Директор
навчально-наукового інституту природничо-математичних
наук, інформатики і менеджменту Державного закладу
«Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського» **Олександра Ордановська**

Сучасний університет постає сьогодні як освітня інституція, як простір інноваційного проєктування, в межах якого народжується професійна культура майбутніх фахівців. У контексті європейських освітніх стратегій та глобальних викликів особливого значення набуває інтеграція традицій і новітніх освітологічних концепцій, що забезпечують розвиток наукового та освітнього середовища сучасних університетів.

Збірник матеріалів конференції «Інновації у проєктуванні професійного становлення фахівців в університетському просторі» об'єднує наукові пошуки та практичні напрацювання, спрямовані на осмислення ключових тенденцій і перспектив розвитку галузі вищої освіти.

Виступи учасників на панельних дискусіях відображають багатовимірність актуальної на сьогодні проблематики: специфіку проєктування освітнього та наукового простору сучасних університетів у контексті традицій, концепцій та євроінтеграційних траєкторій; підготовку сучасних фахівців як активних суб'єктів професійної діяльності, що потребує ефективних підходів, інноваційних стратегій та прогностичних візій; інновації у підготовці педагогів, які визначають галузеву варіативність та соціокультурне значення професійного становлення.

Від імені організаційного комітету ми висловлюємо щиру вдячність усім учасникам конференції за активну наукову й професійну позицію, за прагнення до пошуку нових рішень та готовність до відкритого діалогу. Ми переконані, що представлений збірник стане вагомим внеском у розвиток науково-методичної думки та сприятиме формуванню відкритого інтелектуального простору для обміну ідеями, досвідом і новими освітніми практиками.

Оргкомітет бажає учасникам плідної роботи, конструктивних дискусій та натхнення у спільному творенні інноваційної освітньої реальності.

The modern university emerges as an educational institution, a space of innovative design, where the professional culture of future specialists is shaped. Within the context of European educational strategies and global challenges, the integration of traditions and contemporary educational concepts acquires particular significance, ensuring the development of both scientific and educational environments.

The proceedings of the conference «Innovations in Designing Professional Development of Specialists in the University Space» bring together scholarly inquiries and practical achievements aimed at comprehending the key trends and prospects of higher education development.

The contributions presented in the panel discussions reflect the multidimensionality of today's pressing issues: the specifics of designing the educational and scientific space of modern universities in the context of traditions, concepts, and European integration trajectories; the preparation of contemporary specialists as active subjects of professional activity, requiring effective approaches, innovative strategies, and prognostic visions; and innovations in teacher training, which determine sectoral variability and the sociocultural significance of professional development.

On behalf of the Organizing Committee, we extend our sincere gratitude to all conference participants for their active scholarly and professional stance, their pursuit of new solutions, and their readiness for open dialogue. We are confident that this collection will make a significant contribution to the advancement of scientific and methodological thought and will foster the creation of an open intellectual space for the exchange of ideas, experiences, and innovative educational practices. The Organizing Committee wishes all participants fruitful work, constructive discussions, and inspiration in the joint creation of an innovative educational reality.

Княжева Ірина

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки
Університету Ушинського
(Одеса, Україна)

DOI: <https://doi.org/10.24195/ProfessionalDevelopment2026-1>

**Методична культура як чинник успішності професійної
діяльності майбутніх викладачів закладів фахової
передвищої і вищої освіти**

Ключові слова: методична культура, професійна діяльність, майбутні викладачі, заклади фахової передвищої і вищої освіти

Прогресивний розвиток суспільства потребує висококваліфікованих фахівців, спроможних активно освоювати, відтворювати і продукувати культурні цінності. Особливе місце у вирішенні цієї проблеми посідає підготовка майбутніх викладачів закладів фахової передвищої і вищої освіти, розвиток їхньої методичної культури.

Методична культура майбутнього викладача постає як складне інтегративне утворення особистості, що має системний і водночас динамічний характер. Вона не зводиться до сукупності засвоєних методик або технологічних прийомів, а відображає здатність суб'єкта педагогічної діяльності до їх глибинного осмислення, інтерпретації та творчого переосмислення. У цьому контексті методична культура виявляється передусім у рефлексивній активності майбутнього викладача, його спроможності не тільки і не стільки сприймати готові педагогічні рішення, а й «пропускати» їх через власний досвід, ціннісні орієнтації та професійні смисли. Сутнісною характеристикою методичної культури є процес привласнення педагогічних знань і практик, який набуває індивідуалізованого

характеру. Йдеться про внутрішню трансформацію зовнішнього методичного досвіду у власну систему професійних переконань і дій. Цей процес передбачає свідоме реконструювання засвоєних зразків, адаптацію до конкретних освітніх ситуацій і, зрештою, продукування нових педагогічних змістів.

Як особистісне утворення методична культура майбутнього викладача розкривається через постійний пошук і конструювання сенсів методико-педагогічної діяльності. Цей пошук охоплює як аналіз усталених педагогічних підходів, так і осмислення новітніх освітніх технологій, що перебувають у стані становлення. Важливим є те, що взаємодія з цими цінностями не має пасивного характеру: майбутній викладач виступає активним інтерпретатором і критиком, який здійснює оцінювання, порівняння та відбір методичних ідей відповідно до власної професійної позиції. Ключовим механізмом цього процесу є рефлексивно-ціннісна «фільтрація» педагогічного досвіду, коли продукти методичної діяльності «іншого» проходять через призму індивідуального «Я». Саме завдяки такій внутрішній роботі відбувається засвоєння або відкидання певних педагогічних підходів і трансформація особистості самого майбутнього викладача. Водночас зазначений процес має культуротворчий характер. Інтеріоризуючи та переосмислюючи наявний методичний досвід, майбутній викладач не лише відтворює його, а й створює нові смислові конструкції, які згодом можуть бути екстеріоризовані у вигляді авторських методик, інноваційних підходів або оригінальних педагогічних рішень. Відтак, методична культура стає джерелом формування нової педагогічної реальності, що проявляється у продуктивній викладацькій діяльності [2].

Специфіку викладацької діяльності у закладах фахової передвищої та вищої освіти, зумовлюється її багатовимірною

природою, складають мета, об'єкт, засоби, форми організації, зміст, функції та засади, на яких будується освітній процес.

Особливого значення набуває мета викладацької діяльності, яка має соціально зумовлений характер і визначається потребами суспільства, запитами ринку праці та тенденціями розвитку науки й культури. Водночас вона не є статичною, а характеризується динамічністю, оскільки постійно уточнюється відповідно до змін освітнього середовища. Важливою рисою мети є її суб'єктне прийняття: ефективність освітнього процесу забезпечується лише за умови, коли вона усвідомлюється і внутрішньо приймається не тільки викладачем, а й здобувачем освіти, трансформуючись у особистісно значущу ціль навчально-пізнавальної діяльності. Основною специфічною рисою мети діяльності викладача закладів фахової передвищої і вищої освіти, є те, що притаманні професійно-педагогічній діяльності необхідність збереження і примноження культурних надбань суспільства, соціалізація особистості, сприяння саморозвитку, самовихованню і самореалізації та інші завдання вирішуються в контексті необхідності професійної підготовки. Причому, коли мова йде про здобувача освіти, акцент на «само» не означає послаблення педагогічного впливу, а наголошує на необхідності здолання звичного уявлення про нього як пасивного споживача, об'єкта навчання і виховання.

В умовах сучасної трансформації освіти мета викладацької діяльності набуває багатовимірного характеру та реалізується через систему взаємопов'язаних перспективних ліній, що відображають динаміку професійного розвитку педагога у цілому, та його методичної культури зокрема, та поступове ускладнення його творчих завдань.

Так, найближча мета постає як оперативно-діяльнісний рівень професійної активності викладача і пов'язана передусім із критичним осмисленням реального стану освітнього

процесу. Її зміст зосереджується на виявленні наявних недоліків організації навчання і виховання, аналізі їх причин та пошуку ефективних шляхів усунення. У цьому контексті особливого значення набуває рефлексивна здатність педагога, його готовність до самооцінювання власної діяльності та відкритість до інновацій. Найближча мета реалізується через удосконалення методик викладання, варіювання форм організації навчальної взаємодії, впровадження сучасних освітніх технологій, що забезпечують підвищення якості освітнього процесу. Середня мета відображає більш складний, проблемно-орієнтований рівень педагогічної діяльності, який передбачає цілеспрямоване заглиблення у вирішення конкретної навчально-виховної проблеми, що має актуальне значення для певної освітньої спільноти або навчальної дисципліни. На цьому етапі викладач виходить за межі ситуативного вдосконалення власної практики і переходить до творчого конструювання нових педагогічних рішень. Це може включати розроблення авторських курсів, інтеграцію міждисциплінарних підходів, апробацію нових технологій навчання тощо. Середня мета передбачає також здійснення елементів педагогічного дослідження, узагальнення отриманих результатів і їх часткову трансляцію в освітню практику. Перспективна мета репрезентує стратегічний вимір викладацької діяльності. Йдеться про вибудову індивідуального стилю педагогічної діяльності, інтегрованого з науковим пошуком, методичною рефлексією та акмеологічною спрямованістю професійного зростання. У межах цієї мети педагог формує власну концепцію викладання, що ґрунтується на системі цінностей, педагогічних переконань і перевірених практик.

Не менш специфічним є об'єкт викладацької діяльності, який водночас виступає її активним суб'єктом. Йдеться про студента як особистість, здатну до саморозвитку, саморегуляції

та свідомого конструювання власної освітньої траєкторії. Така подвійна природа зумовлює необхідність переходу від традиційної об'єкт-суб'єктної моделі навчання до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що передбачає партнерство, діалогічність і співтворчість у педагогічному процесі. Визначаючи специфіку об'єкта педагогічної діяльності викладача, який водночас виступає його активним і рівноправним суб'єктом, О. Гура підкреслює, що його розвиток не відбувається у прямій лінійній залежності від педагогічного впливу. Натомість цей процес підпорядковується внутрішнім закономірностям функціонування психіки, зокрема особливостям сприймання, осмислення, запам'ятовування, а також формування волі та характеру [1]. Важливо враховувати, що у вищій школі викладач взаємодіє з дорослими здобувачами освіти, для яких зазначені психічні процеси мають свою специфіку перебігу. Крім того, дослідник акцентує увагу на своєрідності «знарядь праці» педагога, до яких належать не лише знання, що передаються студентам, а й різноманітні види діяльності, у які викладач їх цілеспрямовано залучає.

Важливу роль відіграють засоби викладацької діяльності, які охоплюють не лише матеріалізовані інструменти (підручники, дидактичні матеріали, цифрові ресурси, технічні засоби навчання), а й способи організації інтелектуальної діяльності студентів. Йдеться про методи і технології, за допомогою яких відбувається опрацювання змісту освіти, його структурування, інтерпретація та практичне застосування. У сучасних умовах ці засоби дедалі більше набувають інноваційного характеру, інтегруючи цифрові технології, інтерактивні платформи та елементи змішаного навчання.

Форми організації освітнього процесу відзначаються різноманітністю та гнучкістю. Традиційні форми, такі як лекції, семінарські та практичні заняття, лабораторні роботи, консультації, колоквіуми, заліки й іспити, доповнюються

сучасними форматами, зокрема проєктною діяльністю, тренінгами, воркшопами, науковими студентськими семінарами та конференціями. Особливого значення набуває організація самостійної роботи студентів, яка спрямована на розвиток їхньої автономності, критичного мислення та здатності до самоосвіти. Зміст викладацької діяльності постає як системно структурований комплекс знань, умінь, навичок і компетентностей, що підлягають засвоєнню в процесі навчання. Він визначається нормативними документами (освітніми стандартами, навчальними планами, програмами дисциплін), однак не є жорстко фіксованим, а передбачає можливості для варіативності та оновлення. Окремого розгляду потребують функції викладацької діяльності, серед яких провідними є дидактична, розвивальна, виховна, організаційна, комунікативна та рефлексивна. Їх реалізація забезпечує цілісність освітнього процесу, сприяє гармонійному розвитку особистісному і професійному становленню його суб'єктів [3]. У процесі накопичення життєвого та професійного досвіду, його подальшого рефлексивного осмислення, а також завдяки знанням, здобутим у ході професійно-педагогічної підготовки, які стають особистісно значущими лише за умови їх проходження крізь афективно-ціннісні «фільтри» особистості, відбувається інтеріоризація майбутнім викладачем наявних у суспільстві методико-педагогічних традицій, норм, правил, цінностей і теоретичних положень. Саме цей процес забезпечує становлення й розвиток його методичної культури. Водночас таке привласнення набуває ознак культуровідповідності та особистісного смислу лише за умови його здійснення в широкому культурному контексті. Йдеться і про засвоєння «стабілізованого» культурного досвіду, репрезентованого у змісті освіти (навчальних планах, програмах, освітніх стандартах), і про включення у так зване «живе знання», що зберігає відбиток реальної професійної діяльності, в межах якої

воно було сформоване. Особливого значення набуває також досвід безпосередніх учасників освітнього процесу, що наповнює цей процес діалогічністю, варіативністю та смисловою насиченістю. У цьому зв'язку актуалізується складне, але принципово важливе завдання трансформації професійної діяльності викладача: зміщення акцентів від переважної трансляції готової інформації до організації активної, змістовно насиченої діяльності здобувачів освіти. Відповідно, відбувається перехід від безособової, узагальненої репрезентації змісту освіти до його індивідуалізованого, особистісно значущого освоєння, що передбачає залучення студента до процесів інтерпретації, осмислення та співтворення знання. Реалізація такого підходу можлива лише за умови високого рівня професійної підготовленості викладача, який поєднує глибоку ерудицію, сформовану загальну культуру, розвинену професійно-педагогічну компетентність і зрілу методичну культуру.

Список використаних джерел

1. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 36 с.
2. Княжева І. А. Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури: монографія. Одеса: ФОП Бондаренко М. О., 2014. 328 с.
3. Knyazheva I. Technological and methodological aspects of structure of a modern lecture class. *Наука і освіта*. 2024. № 4. С. 8–12. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2024-4-2>

Авшенюк Наталія

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу зарубіжних систем
педагогічної освіти і освіти дорослих
Інституту педагогічної освіти
і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України,
(Київ, Україна)

DOI: <https://doi.org/10.24195/ProfessionalDevelopment2026-2>

**Трансформація підготовки докторів філософії в галузі
освіти в країнах Європи у першій чверті XXI століття**

Ключові слова: доктор філософії, інституалізація підготовки, докторська школа, Європейський простір вищої освіти, якість наукових досліджень, позаакадемічний ринок праці.

2025 рік є знаковим для європейської академічної спільноти, адже він знаменує 20-річчя прийняття Зальцбурзьких принципів (2005 р.), фундаментального стратегічного документу Європейського простору вищої освіти, в якому окреслено керівні вектори трансформації докторської освіти, суголосні Болонському процесу. Ці принципи заклали візію структурованої підготовки докторів філософії, що орієнтована на створення нових знань та інтеграцію молодих науковців у глобальне дослідницький простір. Університети по всій Європі прийняли окреслені принципи та впровадили значні реформи, що сприяють створенню більш сприятливого та інклюзивного середовища для дослідників на початку їхньої кар'єри.

У першій чверті XXI століття докторська освіта перебуває в епіцентрі інституційного оновлення, актуалізації інноваційних досліджень, перегляду підходів до наукової

культури та якості академічних досліджень. У контексті геополітичної нестабільності та економічної фрагментації роль університетів як осередків критичного мислення зростає. Інвестиції в третій цикл вищої освіти фактично є інвестиціями в здатність Європи відповідати на виклики майбутнього.

Одним із найвагоміших досягнень останніх двох десятиліть є перехід від індивідуального наставництва до структурованої інституційної моделі у підготовці докторів філософії, зокрема й у галузі освіти. Нині у 89% європейських університетів функціонують централізовані докторські школи або аналогічні структури. Водночас, докторські школи є не лише адміністративними одиницями, вони взяли на себе стратегічні функції: забезпечення якості, організацію міждисциплінарних курсів та моніторинг процесу підготовки в цілому. Разом з тим спостерігається чітка тенденція до посилення інституційного рівня управління, що носить загальноуніверситетський характер, тоді як вплив окремих факультетів та підрозділів у питаннях прийняття рішень щодо докторантури поступово знижується. Це відповідає вимогам другого та шостого Зальцбурзьких принципів, які зосереджуються на розвитку нових структур докторських програм.

Результати досліджень міжнародних організацій засвідчують наявність парадигмального зсуву у підходах до оцінювання якості докторської освіти. Він полягає у зменшенні значення традиційних кількісних показників (кількість публікацій, швидкість завершення навчання) на користь якісним критеріям. Найважливішими індикаторами якості тепер вважаються задоволеність докторантів, результати рецензування колегами (peer review) та суспільна значущість проведених досліджень. Ці зміни корелюють із загальноєвропейською реформою оцінювання наукової

діяльності, де акцент робиться на змістовній цінності роботи, а не на її статистичних параметрах.

Зазначені зміни вплинули і на трансформацію наукової супервізії та перегляду ролі наукового керівника. Наукове керівництво стає сферою спільної відповідальності, що виявляється у: збільшені частки наукових комісій, до яких залучаються експерти з інших установ, що підвищує об'єктивність та рівень експертизи; активному впровадженні університетами правила та етичних кодексів, що чітко визначають права та обов'язки наукового керівника; посиленні професійного розвитку наукових керівників шляхом організації спеціальних курсів, що відповідає вимогам п'ятого Зальцбурзького принципу.

Як підкреслюється у дев'ятому Зальцбурзькому принципі, підтримка інтернаціоналізації відіграє ключову роль на рівні докторантури в Європі. Більшість університетів сприяє міжнародному науковому співробітництву на рівні докторантури, наприклад, у рамках університетських альянсів. Більше половини університетів також практикують спільне керівництво дисертаціями. Протягом останніх семи років університети в Європі зафіксували значне зростання рівня інтернаціоналізації, особливо що стосується частки аспірантів, які приїжджають з-за кордону.

Сучасна докторська освіта визнає реальність: ринок праці для більшості випускників лежить поза академічним середовищем. Понад 70% університетів у Європейських країнах пропонують спільні проекти з приватним бізнесовим сектором або державними установами. З метою підвищення привабливості молодих дослідників на позаакадемічному ринку праці, програми підготовки докторів філософії все частіше передбачають курси з менеджменту проєктів, комунікації та підприємництва. Проте в цьому напрямі ще залишається значний потенціал для розвитку, оскільки

підготовка докторів філософії до реалізації академічної кар'єри має суттєві переваги.

Згідно з даними 2025 року докторанти відіграють критичну роль у життєдіяльності університетів: з одного боку, вони становлять близько однієї третини (1/3) усіх наукових працівників у закладах вищої освіти Європи, а з іншого – вони забезпечують продукування оригінальних ідей та проводять фронтірні дослідження, що розширюють межі знань у галузі освіти.

Отже, у запропонованих тезах проаналізовано динаміку розвитку підготовки докторів філософії в Європі упродовж 2005–2025 років. На основі опрацювання результатів дослідження Європейської асоціації університетів висвітлено ключові тенденції: інституціоналізацію через створення докторських шкіл, перехід до якісних показників оцінювання досліджень, професіоналізацію наукового керівництва та адаптацію програм до потреб позаакадемічного ринку праці. Аналіз двадцятирічного періоду розвитку докторської освіти в Європі дозволяє констатувати появу нової академічної культури, яка акцентує на спільній відповідальності, де інституційний контроль поєднується з академічною свободою, а підготовка докторів філософії орієнтована на широкі суспільні потреби. Разом з тим, ключовими викликами на майбутнє залишаються: забезпечення належних ресурсів; потреба в постійному оновленні програм відповідно до цифрової трансформації та глобальних криз; артикулювання нових стратегій підтримки ментального здоров'я та добробуту молодих дослідників.

Список використаних джерел

1. EUA Council for Doctoral Education. Doctoral education in Europe today: enhanced structures and practices for the European knowledge society : 2025 EUA-CDE survey report. Brussels :

European University Association, 2025. URL:
<https://eua.eu/publications/reports/doctoral-education-in-europe-today-enhanced-structures-and-practices-for-the-european-knowledge-society.html> (дата звернення: 01.05.2026).

Койчева Тетяна

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки
Університету Ушинського
(Одеса, Україна)

DOI: <https://doi.org/10.24195/ProfessionalDevelopment2026-3>

**Стратегійна поліваріативність модернізації
освітнього простору сучасного педагогічного університету в
державотвірній оптиці**

Ключові слова: заклади вищої педагогічної освіти, модернізація освітнього простору, професійне становлення майбутніх фахівців, освітні стратегії, державотвірна оптика.

Модернізація освітнього простору сучасного педагогічного університету є стратегічним завданням, що безпосередньо пов'язане з процесами державотворення України. Освіта виступає фундаментом формування громадянського суспільства, розвитку демократичних інститутів та забезпечення культурної ідентичності. Педагогічний університет, як ключова інституція підготовки майбутніх учителів, має стати середовищем, де поєднуються традиційні цінності та інноваційні практики, спрямовані на формування компетентного, відповідального та патріотично орієнтованого фахівця.

Актуальність проблеми визначається тим, що державотворчі процеси в Україні потребують якісно нової моделі педагогічної освіти, яка здатна інтегрувати національні

цінності, демократичні принципи та інноваційні технології. Освітній простір університету має бути модернізований таким чином, щоб забезпечити формування у студентів не лише професійних компетентностей, а й громадянської свідомості, здатності до критичного мислення та активної участі у суспільному житті.

Університети в Україні мають стратегічне значення для процесу повоєнного відновлення, адже саме вони формують людський капітал, необхідний для модернізації економіки та суспільства. Вони забезпечують підготовку фахівців для ключових галузей – від освіти й медицини до інженерії та ІТ, створюють умови для розвитку інноваційних проєктів і сприяють інтеграції України у світовий науково-освітній простір. Освітні та наукові практики університетів стають основою для відновлення інфраструктури, розвитку громад і формування нової культури відповідальності та стійкості. В умовах післявоєнної реконструкції університети виконують не лише освітню, а й соціальну місію, підтримуючи громади, сприяючи демократичним цінностям і забезпечуючи підготовку покоління, здатного до інноваційної діяльності та професійної мобільності.

Основні стратегії модернізації освітнього простору педагогічного університету можна окреслити у кількох напрямках. По-перше, змістова модернізація передбачає оновлення навчальних програм з урахуванням сучасних державотворчих процесів, інтеграцію курсів з громадянської освіти, правознавства та культурології. По-друге, методологічна модернізація включає впровадження інноваційних педагогічних технологій, інтерактивних методів навчання, цифрових платформ та симуляційних практик, що забезпечують розвиток критичного мислення та комунікативних навичок студентів. По-третє, аксіологічна стратегія спрямована на формування у студентів цінностей

демократії, патріотизму, соціальної відповідальності та толерантності. По-четверте, організаційна модернізація передбачає створення відкритого освітнього простору, що забезпечує академічну мобільність, участь у міжнародних програмах та інтеграцію університету у глобальний освітній простір. Нарешті, культурна стратегія модернізації спрямована на розвиток університету як центру культурної комунікації, де поєднуються національні традиції та сучасні мистецькі практики.

Таким чином, модернізація освітнього простору сучасного педагогічного університету у розрізі процесів державотворення України є багатовимірним процесом, що охоплює змістові, методологічні, аксіологічні, організаційні та культурні аспекти. Вона спрямована на формування педагогів нового типу, здатних інтегрувати професійні знання з громадянськими цінностями, використовувати інноваційні методи та технології, забезпечувати розвиток студентів як активних учасників демократичного суспільства. Сучасна соціокультурна ситуація потребує розроблення моделей педагогічної освіти, що поєднують національні традиції з глобальними освітніми тенденціями, формуючи університетський освітній простір як середовище державотворення, культурної комунікації та інноваційного розвитку.

Список використаних джерел

1. Fullan, M. (2020). *The new meaning of educational change* (5th ed.). New York: Teachers College Press.
2. Gurievich, R. (2020). *Освітні інновації та державотворчі процеси в Україні*. Київ: Педагогічна думка.
3. Hargreaves, A. (2021). *Moving beyond educational reform: Innovation and sustainability in teaching*. London: Routledge.

Музиченко Ганна

доктор політичних наук,
професор, проректор з наукової роботи
Університету Ушинського
(Україна, Одеса)

DOI: <https://doi.org/10.24195/ProfessionalDevelopment2026-4>

**Методика COIL як інструмент інтернаціоналізації вищої
освіти: кейс Університету Ушинського**

Ключові слова: методика COIL, інструменти інтернаціоналізації, інтернаціоналізація системи вищої освіти, практичний кейс Університету Ушинського, позитивний освітній досвід, інноваційні підходи до форм організації міжнародної освітньої співпраці.

Інтернаціоналізація вищої освіти є одним із ключових трендів ХХІ століття. Традиційні форми міжнародної співпраці (академічна мобільність, стажування) поступово доповнюються інноваційними підходами, що базуються на цифрових технологіях. Однією з таких методик є Collaborative Online International Learning (COIL), яка забезпечує інтеграцію міжнародного компоненту в освітній процес без фізичної мобільності студентів.

Серед усіх визначень COIL найбільш ґрунтовним автор вважає наступне: «COIL – це інклюзивний та екологічно орієнтований метод викладання і навчання, що використовується для інтернаціоналізації освітньої програми, у межах якого викладачі з різних навчальних закладів у різних країнах взаємодіють для спільного розроблення та проведення онлайн-завдань із колаборативного навчання, інтегрованих у освітній процес, з метою розвитку у студентів навичок співпраці, міжкультурної компетентності та засвоєння

навчального змісту через спільну діяльність» (Hackett et al., 2024, p. 1084).

Дослідження методики західними дослідниками (Hackett et al., 2024, p. 1080) дозволяє визначити кілька причин зростання інтересу до СОІЛ за кордоном:

1. *Обмежена участь студентів у міжнародній мобільності.* У закладах вищої освіти зростає усвідомлення того, що лише невеликий відсоток студентів обирає навчання або стажування за кордоном. Це підкреслює потребу у створенні більш інклюзивних міжнародних можливостей для всіх студентів. Тому університети почали шукати альтернативні підходи, такі як СОІЛ, для інтернаціоналізації освітніх програм.

2. *Вплив пандемії COVID-19.* Під час пандемії багато закладів вищої освіти перейшли на онлайн-формат навчання, що сприяло відкриттю СОІЛ та усвідомленню його потенціалу як альтернативи фізичній мобільності.

3. *Екологічні міркування.* Зростає занепокоєння щодо вуглецевого сліду та екологічного впливу мобільності студентів і викладачів, особливо пов'язаного з авіаперельотами. Це спонукає університети шукати більш сталих способів інтернаціоналізації освіти.

Проте стрімке зростання популярності цієї моделі саме в Україні зумовлене специфічними контекстуальними чинниками – від викликів воєнного стану до глобальної модернізації вищої освіти. Зокрема серед них найчастіше згадують:

Компенсация обмежень фізичної мобільності, оскільки в умовах воєнного стану чоловіки-студенти призовного віку стикаються з жорсткими обмеженнями на перетин державного кордону. Крім того, багато студентів та викладачів (зокрема з релокованих ЗВО чи прифронтових регіонів) не мають фізичної змоги подорожувати через безпекові ризики або

сімейні обставини. COIL дає змогу здобути міжнародний досвід без перетину кордону («інтернаціоналізація вдома»).

Інтеграція до Європейського простору вищої освіти (EHEA). На тлі євроінтеграційних процесів України європейські університети охоче йдуть на колаборацію з українськими колегами у форматі віртуальних обмінів, оскільки це потребує менше фінансових витрат і погоджень, ніж відкриття повноцінних програм обміну. Крім того, така спільна робота розглядається як дієвий місток для підготовки масштабніших грантових заявок.

Інституційні вимоги та акредитаційні критерії ставлять високі вимоги до міжнародної діяльності університетів. Участь викладачів та студентів у проектах COIL є прямим, верифікованим підтвердженням залучення іноземного досвіду в освітню програму.

Подолання психологічної та культурної ізоляції. Для українських студентів COIL є не лише освітнім, а й потужним соціально-психологічним інструментом. Робота в міжнародних командах повертає студентам відчуття включеності у глобальний контекст, відволікає від стресу та значно підвищує рівень володіння професійною іноземною мовою.

Обмежене фінансування освіти. Бюджети українських ЗВО часто обмежені, особливо в умовах війни, а програми обміну потребують значних витрат (проїзд, проживання, стипендії). COIL є економічно ефективною моделлю інтернаціоналізації.

Розвиток цифрових компетентностей. COIL розвиває навички онлайн-комунікації, навчає працювати в міжнародних цифрових командах, готує до сучасного ринку праці.

Підтримка іміджу українських ЗВО. Українським університетам важливо залишатися видимими на міжнародному рівні. Участь в COIL демонструє активність і

відкритість університету, підвищує міжнародний рейтинг і впізнаваність.

Отже, якщо у світі COIL розвивається переважно як інструмент екологічності та фінансової доступності, то в Україні він став стратегічним інструментом виживання та розвитку вищої освіти, який дозволяє утримувати високу планку інтернаціоналізації навіть у найскладніших умовах.

С. Хакетт визначає дев'ять ключових характеристик, які можна використовувати для ідентифікації та розрізнення методу COIL у вищій освіті:

1. Співпраця двох або більше викладачів з різних ЗВО у різних країнах.

2. Викладачі спільно розробляють та проводять курс для своїх здобувачів вищої освіти.

3. Акцент робиться на міжкультурному навчанні та на розвитку навичок співпраці через спільне навчання.

4. Завдання розроблені таким чином, щоб забезпечити інтеграцію основних елементів спільного навчання (наприклад, позитивна соціальна взаємозалежність, особлива стимулююча взаємодія, індивідуальна відповідальність, міжособистісні навички та навички роботи в малих групах, групова обробка інформації).

5. Завдання/залучення включають оцінюваний елемент та/або студенти отримують кредити за свою участь.

6. COIL може бути впроваджений у будь-якій дисципліні та може бути міждисциплінарним.

7. Тривалість становить кілька тижнів (в ідеалі від 4 до 15), і студенти в ідеалі повинні зустрічатися онлайн кілька разів протягом курсу, щоб забезпечити взаємодію один з одним у режимі реального часу.

8. Не передбачає перельоту за кордон для отримання міжнародного досвіду та не є позакласною діяльністю, а вбудована в існуючу навчальну програму (включаючи

додаткові предмети або факультативи). Таким чином, COIL можна розглядати як відносно інклюзивний та екологічно чистий спосіб інтернаціоналізації навчальної програми.

9. Окрім звичайної плати за навчання, студенти не сплачують додаткових зборів за участь у COIL (Hackett et al., 2024).

Досвід Університету Ушинського щодо реалізації міжнародного науково-освітнього проєкту *«Євразійська спільнота: Україна як перехрестя між Європою та Азією»* (Університет Ушинського, n.d.) може бути розглянутий як приклад впровадження принципів Collaborative Online International Learning (COIL) у практику інтернаціоналізації університетської освіти.

Проєкт, підтриманий Євразійським фондом (Токіо, Японія), став першим подібним масштабним досвідом для університету та був реалізований у форматі міжкультурної онлайн-взаємодії за участі викладачів і студентів із різних країн, зокрема Японії, Угорщини, Польщі, Узбекистану, Туреччини та Китаю.

У проєкті беруть участь здобувачі вищої освіти 4 університетів: Намсеульський університет, педагогічний університет Кьонгін, національний університет Чонбук і Університет Ушинського.

Його тривалість (2024–2026 рр.) відповідає характерній для COIL практиці поетапній та довготривалій інтеграції міжнародного компонента в освітній процес.

Аналіз трирічного досвіду реалізації проєкту на предмет відповідності його вищезазначеним характеристикам COIL демонструє присутність таких базових ознак:

Міжнародна співпраця викладачів: участь науковців із різних країн (2024 р. – 17 лекторів, 2025 р. – 20 лекторів, 2026 р. – 15 лекторів) у спільному викладанні у форматі лекційних курсів.

Інтеграція в освітній процес: курс реалізується як частина освітніх програм підготовки фахівців (зараховуються кредити ЄКТС при вивченні ОК та ВК (модуль, тема).

Онлайн-взаємодія: освітній процес організовано дистанційно (ZOOM), що забезпечує доступність і гнучкість участі.

Міжкультурний компонент: студенти залучаються до вивчення культурно-історичних особливостей різних регіонів, формуючи міжкультурну компетентність, яка у стандартах вищої освіти всіх трьох рівнів освіти з більшості спеціальностей, за якими здійснюється освітній процес в Університеті Ушинського, сформульована як «здатність працювати в міжнародному контексті» або «цінування та повага різноманітності та мультикультурності».

Мережевий формат навчання: створюється багатовіснє освітнє середовище.

Водночас проєкт має певну специфіку: він більше орієнтований на лекційну взаємодію та академічний обмін знаннями, ніж на класичну модель COIL із обов'язковими спільними студентськими командними проєктами. Проте наявність елементів інтеракції (обговорень, дискусій по завершенню) відносить проєкт до розширених або гібридних форм COIL.

Отже, кейс Університету Ушинського (проєкт «Євразійська спільнота: Україна як перехрестя між Європою та Азією») демонструє можливість інтеграції освітньої діяльності, наукових досліджень і міжнародної співпраці у єдину екосистему COIL, що забезпечує більш глибокий і стійкий освітній ефект та засвідчує, що навіть у складних умовах сучасності можливо реалізовувати інноваційні освітні практики міжнародного рівня. У цьому контексті COIL стає не лише технологією навчання, а стратегічним інструментом

модернізації та інтернаціоналізації освітньої і наукової діяльності університету.

Список використаних джерел

1. Hackett, S., Dawson, M., Janssen, J. *et al.* (2024). Defining Collaborative Online International Learning (COIL) and Distinguishing it from Virtual Exchange. *TechTrends*, 1078–1094 <https://doi.org/10.1007/s11528-024-01000-w>
2. South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky. (n.d.). *Євразійський фонд*. <https://pdu.edu.ua/projects/yevrazijskyj-fond>

Галіцан Ольга

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
Університету Ушинського
(Одеса, Україна)

DOI: <https://doi.org/10.24195/ProfessionalDevelopment2026-5>

Рекурсія аксіологічних актуалітетів професіогенезу майбутніх викладачів ЗВО у вимірах герменевтичної освітньої філософії

Ключові слова: аксіологічні актуалітети, професіогенез викладача, професійне становлення фахівця освіти, викладач закладу вищої освіти, університетський освітній простір, герменевтичний підхід, герменевтична філософія освіти, концепт «герменевтичне коло», педагогічна герменевтика, інтерпретація освітніх смислів, ціннісно-смыслова парадигма, інноваційні характеристики професійного становлення.

Університетський простір сьогодні є складною багатовимірною системою, синергія значеннєвого змісту якої генерується енергією і вітальністю суб'єктів освіти, соціальними нормами українського суспільства, культурними

очікуваннями з боку держави, євроінтеграційними перспективами міжнародних партнерів. Складна соціальна ситуація в країні, гостра необхідність докорінно змінити зміст і філософію підготовки високоосвічених фахівців вимагає звернення до першооснов, функціоналу та дієвого інструментарію педагогічної герменевтики. Саме педагогічна герменевтика здатна озброїти освітню систему механізмами фіксування стану речей, що є підпорядкованим конкретному контекстному, культурному значенню.

В наукових інтерпретаціях сучасності педагогічна герменевтика постає як мистецтво проникнення у глибинні смисли освітнього процесу, де кожне слово викладача стає інструментом для «розкодування» соціальних, духовних і культурних кодів. Мова йде не про метод, а про стратегію викладача досягнути істини через діалог, інтерпретацію та постійне повернення до герменевтичного кола розуміння.

Герменевтична філософія освіти відкриває простір, де навчання постає не механічним передаванням знань, а нескінченним процесом інтерпретації смислів. Вона перетворює освітній акт на діалог культур, у якому викладач і студент разом рухаються так званим «герменевтичним колом», що веде від часткового розуміння до досягнення цілого.

Герменевтична оптика підготовки викладачів нового формату дозволяє побачити освітній процес як багатошарову тканину смислів, де кожен досвід студента і викладача набуває нового значення через інтерпретацію. Отже, герменевтична оптика постає для системи освіти духовним інструментом, що надає підстав творити освітній простір як живий текст культури. Педагог, як «ретранслятор» цього «об'єктивного духу», має взяти на себе місію провідника, який на основі знань, культури формує світогляд молодої людини, утримує «душевний зв'язок» між поколіннями (термінологія Г. Васяновича), передає «внутрішній досвід», як первинний у

дійсності життєздійснення – розумної істоти, здатної до самопізнання (Васянович, 2020).

Аксіологія підготовки майбутніх викладачів як гуманістів утворює цінності людиноцентризму, діалогу та співтворчості як фундамент професійної ідентичності. Сучасний вимір освітньої аксіології формує викладача не далекоглядного, здатного «побачити» і відчувати іншого (людину, думку, вислів) у світі смислів, здатного виховувати покоління, що мислить критично й діє відповідально перед культурою та суспільством.

У свою чергу, професіогенез сучасного викладача є нелінійним шляхом набуття компетентностей, складним (інколи драматичним) процесом становлення особистості, що поєднує знання, цінності та смисли. Цей процес передбачає сходження «духовними сходами», де кожен етап професійного розвитку відкриває новий рівень відповідальності перед культурою та суспільством.

Сучасний освітній простір університетів перебуває у стані постійних трансформацій, що зумовлює необхідність переосмислення аксіологічних засад професійного становлення майбутніх викладачів закладів вищої освіти. У контексті глобалізаційних процесів, цифровізації та культурної поліваріантності саме ціннісні орієнтири стають визначальним чинником формування професійної ідентичності педагога. Зміна аксіологічних засад не є лише адаптацією до нових соціальних умов, а й відображає глибинні процеси переосмислення ролі викладача як носія культурних смислів, інтерпретатора знань та творця освітнього середовища. Герменевтичний підхід у цьому контексті постає як методологічна основа, що дозволяє розглядати професійне становлення викладача крізь призму інтерпретації цінностей, смислів і культурних кодів.

У науковій літературі проблема аксіологічних засад професійного становлення викладачів ЗВО розглядається крізь

різні методологічні оптики. Герменевтичне коло, як базовий концепт, демонструє, що розуміння цінностей можливе лише через постійне повернення до їхніх інтерпретацій: щоб зрозуміти частину, необхідно знати ціле, але щоб зрозуміти ціле – слід осмислити всі складники явища в їх синергії. Таким чином, професійне становлення викладача набуває характеру рекурсії смислів, де кожне нове тлумачення цінностей поглиблює його педагогічну ідентичність.

Аналіз наукового фонду надає підстав говорити про те, що аксіологічні засади професійного становлення викладачів ЗВО змінюються під впливом кількох ключових тенденцій. По-перше, це переорієнтація від знаннєвої парадигми до ціннісно-смыслові, де головним стає не лише передача знань, а й формування здатності до їхнього критичного осмислення. По-друге, це інтеграція герменевтичних практик у педагогічну діяльність, що дозволяє викладачам інтерпретувати освітні тексти, культурні контексти та соціальні виклики. По-третє, це акцент на індивідуально-культурних стратегіях студентів, які потребують від викладача здатності до діалогу, емпатії та відкритості.

Відтак, герменевтичний підхід вможливорює інтроспекцію професійного становлення викладача як процес постійної інтерпретації цінностей, що відбувається у межах герменевтичного кола. Практично це означає, що університетський освітній простір має бути організований як середовище діалогу, де викладач і студент спільно створюють смисли, а не лише відтворюють готові знання. Перспективною стратегією інноватизації освітнього простору закладу вищою освіти вважаємо організацію навчання у форматі, що синтезує аксіологічний та герменевтичний виміри, забезпечуючи формування викладачів як інтерпретаторів соціального й професійного смислу, творців культурно-ціннісного простору.

Таким чином, зміна аксіологічних засад професійного становлення майбутніх викладачів ЗВО на засадах герменевтичного підходу є не лише актуальною науковою проблемою, а й практичною необхідністю. Вона відкриває можливості для формування педагогічної культури, що ґрунтується на діалозі, інтерпретації та постійному оновленні смислів, а герменевтичне коло стає символом нескінченного процесу осмислення цінностей у професійній діяльності викладача.

Список використаних джерел

1. Vasianovych, H. (2020). Герменевтико-культурологічні засади формування харизматичного лідера-педагога. *Лідер. Еліта. Суспільство*, (1), 43–51. <https://doi.org/10.20998/%x>
2. Гадамер, Г.-Г. (2004). *Істина і метод: Основи філософської герменевтики*. Київ: Юніверс.
3. Рікер, П. (2016). *Конфлікт інтерпретацій: Нариси про герменевтику*. Львів: Літопис.
4. Кремень, В. (2019). *Філософія освіти та інноваційний розвиток*. Київ: Знання.
5. Сисоєва, О. (2021). *Інноваційні підходи у підготовці вчителів: український контекст*. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова.
6. Локшина, О. (2021). *Освітні трансформації в Україні: тенденції та виклики*. Київ: Інститут педагогіки.
7. Гончаренко, С. (2020). *Педагогічні інновації у вищій освіті: українські перспективи*. Київ: Педагогічна думка.
8. Fullan, M. (2020). *The new meaning of educational change* (5th ed.). New York: Teachers College Press.
9. Hargreaves, A. (2021). *Moving beyond educational reform: Innovation and sustainability in teaching*. London: Routledge.
10. Schleicher, A. (2022). *World class: How to build a 21st-century school system*. Paris: OECD Publishing.

Осипова Тетяна

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки
Університету Ушинського
(Одеса, Україна)

DOI: <https://doi.org/10.24195/ProfessionalDevelopment2026-6>

**Інноваційне середовище як чинник формування
інноваційно-спрямованої особистості майбутнього вчителя**

Ключові слова: заклади вищої педагогічної освіти, майбутні вчителі, професійне становлення, інноваційна спрямованість, інноваційне середовище

Одним із завдань закладів вищої педагогічної освіти в умовах трансформації системи освіти, що відбувається в епоху глобальних змін у сфері освіти є професійне становлення інноваційно спрямованої особистості майбутнього вчителя, здатного до організації творчої освітньої діяльності, пошуку і створенню інновацій, що передбачає сформованість у здобувачів освіти наукового світогляду, критичного й інноваційного мислення, розвиток проєктивних, аналітичних, рефлексивних, комунікативних та інших умінь [2, с. 126]

Інноваційну спрямованість учителя розуміємо як особистісне утворення, що характеризується здатністю до здійснення інноваційної діяльності, обізнаністю з сучасними інноваційними технологіями, практичними вміннями їх упровадження в освітній процес, мотивацією до впровадження змін у власну педагогічну діяльність, вирізняється наявністю стійкої інноваційної позиції, критичного, інноваційного і рефлексивного мислення. Формування зазначеної якості в майбутніх учителів відбувається під час їхнього професійного становлення

Професійне становлення майбутніх учителів визначаємо як формування інноваційної спрямованості, компетентності, соціально значущих і професійно важливих якостей та їх інтеграції, готовність до постійного професійного зростання, пошук оптимальних прийомів якісного і творчого здійснення інноваційної діяльності [2, с. 126].

На нашу думку, проблема професійного становлення особистості безпосередньо пов'язана з питаннями опанування професійною, у тому числі й інноваційною діяльністю, самовизначенням, розвитком і самореалізацією майбутніх учителів на різних етапах їхнього професійного шляху.

Студіювання наукового фонду з питань професійного становлення майбутніх фахівців, дійшли висновку, що в сучасній психологічній літературі професійне становлення особистості розуміється як цілісний феномен, що містить у собі компоненти як об'єктивного (престижність професії, її соціальна конкурентоздатність, рівень безробіття тощо), так і суб'єктивного характеру (ставлення особистості до професії, до себе як професіонала, вираження професійних здібностей, професійні ідеали, переживання успіхів і невдач у професійній діяльності) [1, с. 137].

На підставі досвіду тривалої педагогічної діяльності, професійне становлення фахівця ми розглядаємо як складний, багатоплановий, багаточинний процес, що характеризується розвитком, зростанням і саморозвитком майбутнього професіонала. Наголошуємо на тому, що професійне становлення майбутніх учителів є процесом, який сприяє досягненню оптимального співвідношення між комплексом вимог, які ставляться до професії вчителя в цілому, їх реалізацією в педагогічній діяльності професіоналів-початківців в умовах освітнього простору, і який передбачає професійну соціалізацію особистості через потребу в самореалізації та самоосвіті [2, с. 128].

Переконані, що чинником професійного становлення інноваційно спрямованої особистості майбутнього вчителя є створення в закладі вищої освіти відповідного інноваційного середовища, яке в наукових розвідках сучасних вітчизняних учених розглядається як: певні морально-психологічні обставини, що підкріплені комплексом заходів організаційного, методичного, психологічного характеру, які забезпечують введення інновацій в освітній процес закладу вищої освіти (О. Дубасенюк); сукупність духовно-матеріальних умов функціонування закладу освіти, що забезпечують саморозвиток вільної й активної особистості, реалізацію її творчого потенціалу і може розглядатися як модель соціокультурного простору, у якому відбувається становлення особистості (А. Каташов); педагогічно доцільно організований простір життєдіяльності, який сприяє розвитку інноваційного ресурсу особистості; інтегрований засіб накопичення і реалізації інноваційного потенціалу закладу освіти (І. Дичківська); система педагогічних умов особистісного та професійного розвитку особистості, яка включає територію, у межах якої діють правила інноваційної діяльності та новітні ідеї, оригінальні педагогічні технології, які застосовуються у професійній підготовці майбутніх учителів та сприяють удосконаленню їхньої фахової компетентності (О. Цюняк); педагогічно доцільно організований простір життєдіяльності, який сприяє розвитку інноваційного ресурсу особистості; інтегрований засіб накопичення і реалізації інноваційного потенціалу освітнього закладу (О. Шапран); сукупність нововведень, що створюють нові можливості для розвитку закладу освіти й професійної самореалізації педагогів (І. Коновальчук); система педагогічних умов особистісного та професійного розвитку особистості, яка включає територію, у межах якої діють правила інноваційної діяльності та новітні ідеї, оригінальні педагогічні технології, які застосовуються у

професійній підготовці майбутніх фахівців та сприяють удосконаленню їхньої фахової компетентності (Т. Гриб, Т. Клименченко); систему взаємопов'язаних умов, ресурсів, технологій і педагогічних підходів, яка створюється для забезпечення ефективного навчання, розвитку інноваційного мислення і формування ключових компетентностей у здобувачів освіти і яке спрямоване на адаптацію освітнього процесу до сучасних викликів суспільства та ринку праці, використовуючи новітні наукові досягнення, цифрові технології і творчі підходи до навчання (А. Тригуб, Є. Прокоф'єв, В. Товстоган); педагогічно доцільно організований простір життєдіяльності, який сприяє розвитку інноваційного ресурсу особистості; інтегрований засіб накопичення і реалізації інноваційного потенціалу закладу освіти (О. Мацук, П. Кузенко).

Цілком поділяючи вищезазначені погляди науковців на сутність інноваційного середовища, вважаємо, що саме створення інноваційного середовища, є важливим чинником, що ефективно впливає на професійне становлення інноваційно спрямованої особистості майбутніх учителів під час їхнього навчання в закладах вищої педагогічної освіти. Інноваційне середовище ми розуміємо як процес цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів до впровадження в освітній процес інноваційних технологій, який забезпечує розвиток інноваційної позиції й інноваційного мислення здобувачів освіти, а також формує позитивне ставлення до змін, які відбуваються в освіті на сучасному етапі.

Список використаних джерел:

1. Курлянд З. Н., Осипова Т. Ю., Галіцан О. А. Концепція мультиплікативності як акмеологічна координата професійного становлення майбутніх учителів в освітньому середовищі ВНЗ: *Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки*

освітнянських кадрів: акмеологічні аспекти : монографія / керівн. авт. кол. Н. В. Гузій. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 123–176.

2. Осипова Т. Ю. Інноваційні технології навчання як чинник професійного становлення майбутніх фахівців. *Теоретико-методичні засади проєктування професійного становлення майбутніх фахівців в умовах університетського простору* : колективна монографія. Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, 2024. Одеса : Бондаренко М.О., 2024. С. 125–182.

**Рубель Олег, Степаненко Сергій, Кузнєцова Марина,
Лозова Тетяна, Лабунська Ольга**
ДУ «Інститут ринку і економіко-екологічних досліджень
НАН України»
(Одеса, Україна)

Подолання бар'єрів інвестування наукової діяльності закладів вищої освіти

Ключові слова: інвестування в освіті, бар'єри інвестування, наукова діяльність, інвестування в наукову діяльність, заклади вищої освіти.

Дослідження актуалізує проблему трансакційної асиметрії між розробниками та потенційними замовниками. Через призму аналізу «трикутника знань» (освіта–наука–бізнес) дослідження пропонує конкретні шляхи зниження бар'єрів для комерціалізації інновацій у стратегічних галузях: від агропромислового комплексу до високотехнологічного

приладобудування. У контексті євроінтеграційних процесів, робота слугує підґрунтям для гармонізації вітчизняної інноваційної статистики з нормативами ЄС, що є критичною умовою для залучення міжнародних грантових інвестицій та участі в глобальних ланцюгах доданої вартості.

Науково-дослідна та інноваційна діяльність наукових установ і закладів вищої освіти Причорноморського регіону України у 2021–2024 роках функціонувала в умовах системних воєнно-економічних обмежень, що зумовило як кількісні скорочення, так і якісні структурні трансформації наукової сфери.

Передусім встановлено, що загальна кількість наукових досліджень у 2024 році зменшилась порівняно з 2023 роком, що об'єктивно відображає вплив воєнного стану, зокрема скорочення кадрового потенціалу, обмеження фінансових ресурсів та зниження інституційної спроможності до реалізації наукових проєктів. Водночас, попри негативні зовнішні чинники, наукова система регіону зберігає здатність до функціонування, що проявляється у відносній стабілізації ключових показників діяльності та поступовому відновленні окремих напрямів.

Аналіз структури досліджень за рівнем унікальності засвідчив суттєве зростання частки досліджень державного рівня при одночасному скороченні частки регіонального рівня та стабільно низькій частці досліджень світового рівня. Така трансформація свідчить про переорієнтацію наукової діяльності на вирішення внутрішніх соціально-економічних і технологічних завдань, що є закономірною реакцією на кризові умови. Водночас певне звуження міжнародного виміру наукової діяльності та обмеження участі у глобальних наукових процесах в регіоні в умовах широкої міжнародної підтримки науки викликає занепокоєння.

Оцінка результативності науково-дослідної діяльності дозволяє констатувати різке зниження кількості впроваджених результатів після 2022 року, що є прямим наслідком військового стану та пов'язаних з ним обмежень. Разом із тим, зростання показників тиражування результатів досліджень у 2023–2024 роках свідчить про поступову адаптацію системи та перехід до більш ефективного використання вже створеного наукового потенціалу. Це означає, що наукова система дедалі більше орієнтується не лише на створення нових результатів, а й на масштабування та повторне використання існуючих розробок.

Важливою тенденцією є трансформація структури суб'єктів наукової діяльності. Заклади вищої освіти посилюють свою роль як ключові провайдери впровадження наукових результатів, тоді як академічний сектор демонструє стабілізацію та поступове зростання активності. Натомість галузеві наукові установи дещо втрачають позиції, що може свідчити про структурні дисбаланси у системі організації прикладних наукових досліджень.

Динаміка патентної активності підтверджує загальні закономірності функціонування наукової сфери: після різкого падіння у 2023 році спостерігається часткове відновлення у 2024 році. Це свідчить про збереження інтелектуального потенціалу регіону, однак також вказує на обмежені можливості його реалізації в умовах нестабільного середовища.

Аналіз взаємодії з потенційними замовниками та галузями впровадження результатів досліджень демонструє збереження високого рівня прикладної спрямованості науки та широкого спектра галузевих зв'язків. Особливої ваги набуває роль закладів вищої освіти як інтеграційної платформи між наукою, освітою та виробництвом [1-2].

Дослідження трансформації структури фінансування наукових робіт показало, що номінальне зростання частки проєктів у вищих цінових категоріях не супроводжується

відповідним збільшенням їх реального ресурсного забезпечення. З урахуванням інфляційного чинника встановлено, що значна частина змін має номінальний характер і відображає не стільки збільшення фінансування, скільки знецінення грошових ресурсів. Водночас зберігається обмеженість сегмента великих проєктів, що стримує можливості реалізації масштабних наукових ініціатив.

Одним із найбільш показових результатів дослідження є суттєве зростання частки ініціативних наукових досліджень. Це свідчить про підвищення рівня самоорганізації наукової спільноти та її здатність компенсувати ресурсні обмеження за рахунок внутрішньої гнучкості. Таким чином, адаптаційний потенціал наукової системи виступає ключовим фактором її стійкості.

У цілому встановлено, що у 2021–2024 роках у Причорноморському регіоні сформувалася адаптаційна модель розвитку науки, яка базується не на зростанні ресурсного забезпечення, а на структурній перебудові, підвищенні ролі прикладних досліджень, посиленні університетського сегмента та розвитку ініціативної діяльності. Водночас подальший розвиток цієї моделі стримується обмеженим рівнем фінансування, недостатньою концентрацією ресурсів у великих проєктах та звуженням міжнародної наукової інтеграції.

Результати проведеного дослідження засвідчують необхідність переходу від переважно адаптаційної моделі функціонування наукової сфери до системно вибудованої політики її стратегічного розвитку. Такий перехід має базуватися на поєднанні інструментів фінансової стабілізації, інституційного посилення та стимулювання інноваційної активності.

Передусім актуалізується завдання удосконалення фінансових механізмів підтримки науки. В умовах суттєвого інфляційного впливу необхідним є запровадження підходів до

оцінювання обсягів фінансування наукових досліджень у порівнянних цінах, що дозволить уникнути викривлення реальної картини ресурсного забезпечення. Водночас доцільним є формування програм довгострокового фінансування пріоритетних напрямів досліджень, а також створення умов для концентрації ресурсів у межах великих міжінституційних проєктів, здатних забезпечити наукові результати високого рівня.

Важливим напрямом державної політики має стати стимулювання процесів масштабування та впровадження результатів наукових досліджень. У цьому контексті доцільним є розвиток інфраструктури трансферу технологій, зокрема на базі закладів вищої освіти, а також розширення інструментів взаємодії науки з бізнес-середовищем через механізми державно-приватного партнерства. Це сприятиме підвищенню економічної віддачі від наукових розробок та їх ширшому використанню у виробничій сфері.

З огляду на виявлене посилення ролі закладів вищої освіти, доцільним є інституційне закріплення їх статусу як ключових центрів інноваційного розвитку. Це передбачає підтримку університетських дослідницьких екосистем, інтеграцію освітньої, наукової та інноваційної діяльності, а також розвиток міждисциплінарних наукових центрів, здатних ефективно реагувати на сучасні виклики. Водночас потребує окремої уваги відновлення потенціалу галузевого наукового сектору, роль якого у досліджуваний період дещо знизилась. Державна політика має бути спрямована на модернізацію галузевих наукових установ, активізацію їх участі у прикладних дослідженнях та забезпечення їх інтеграції у спільні науково-дослідні програми з академічними установами та закладами вищої освіти.

Важливим фактором стійкості наукової системи, що проявився у досліджуваний період, є зростання ролі

ініціативних досліджень. У зв'язку з цим доцільним є розвиток гнучких грантових механізмів підтримки індивідуальних та малих дослідницьких колективів, що дозволить зберегти та посилити цей адаптаційний потенціал. Одночасно необхідно забезпечити розширення доступу українських науковців до міжнародних програм фінансування, що сприятиме інтеграції у глобальний науковий простір.

Окремого значення набуває вдосконалення системи оцінювання результативності наукової діяльності. Вона має базуватися на комплексному врахуванні не лише кількісних показників, але й рівня впровадження результатів, масштабу їх використання та інноваційного ефекту. При цьому доцільною є гармонізація національних підходів із європейськими стандартами статистики науки, технологій та інновацій.

Реалізація запропонованих заходів дозволить забезпечити поступовий перехід до моделі розвитку наукової сфери, що ґрунтується на концентрації ресурсів, підвищенні ефективності їх використання, посиленні інституційної спроможності та розширенні інтеграції у міжнародний науковий простір.

Список використаних джерел

1. Серія «Наука південного регіону України». Найбільш вагомі фундаментальні та прикладні досягнення науковців регіону / за заг. ред. Буркинського Б.В.; НАН України, ДУ «Інститут ринку і економіко-екологічних досліджень НАН України» та ін. Одеса: ДУ «ІРЕЕД НАН України», 2023. вип. II(XXI) 400 с. DOI: <https://doi.org/10.31520/978-617-14-0256-3>
2. Серія «Наука південного регіону України». Найбільш вагомі фундаментальні та прикладні досягнення науковців регіону / за заг. ред. Буркинського Б.В.; НАН України, ДУ «Інститут ринку і економіко-екологічних досліджень НАН України» та ін. – Одеса: ДУ «ІРЕЕД НАН України», 2024. – 357

с. (Серія «Наука Південного регіону України»). DOI:
<https://doi.org/10.31520/978-617-14-0460-1>

Черненко Наталія,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри освітнього менеджменту
та публічного управління Державного закладу
Університету Ушинського
(Одеса, Україна)

DOI: <https://doi.org/10.24195/ProfessionalDevelopment2026-7>

Комунікація та взаємодія з випускниками як складова розвитку інтерактивного університету: досвід Університету Ушинського

Ключові слова: комунікація, взаємодія, взаємодія з випускниками, інтерактивний університет, практичний кейс Університету Ушинського, практичний досвід.

В умовах сучасних соціальних та освітніх викликів університет перестає бути виключно освітньою інституцією та трансформується в інтерактивний центр взаємодії різних суспільних груп. Особливого значення набуває співпраця з випускниками та внутрішньо переміщеними особами (ВПО), які є не лише отримувачами освітніх послуг, а й активними учасниками розвитку університетської спільноти та важливими стейкхолдерами освітнього процесу.

Теоретико-методологічні засади розвитку інтерактивного університету представлені у працях Б. Йонгблуда, Ю. Ендерса та К. Салерно, які обґрунтовують необхідність трансформації університету у відкриту систему взаємодії з різними групами стейкхолдерів. Питання залучення випускників до розвитку закладів вищої освіти досліджують Д. Віртс, А. Кабрера та Н.

Дрезнер, які розглядають випускників як важливих партнерів університету, роботодавців, наставників та агентів інституційного розвитку. Проблеми стратегічної комунікації та взаємодії зі стейкхолдерами висвітлені у працях Р. Чен та інших дослідників, які наголошують на важливості побудови довгострокових комунікаційних мереж і розвитку культури партнерства в університетському середовищі. У вітчизняному науковому середовищі зазначені питання порушують у своїх працях І. Княжева, В. Луговий, Ж. Таланова, І. Регейло, С. Калашніков та ін.

Університет Ушинського розглядає комунікацію з випускниками та ВПО як важливий напрям реалізації концепції інтерактивного університету, що сприяє соціальній згуртованості, професійному розвитку та формуванню сталих партнерств. Університет Ушинського підтримує системну взаємодію з випускниками через різноманітні форми комунікації та партнерства. Основними напрямками роботи є: залучення випускників до освітнього процесу як роботодавців, експертів та стейкхолдерів; участь випускників у перегляді та оновленні освітніх програм; проведення гостьових лекцій, майстер-класів та кар'єрних консультацій; підтримка професійного нетворкінгу між студентами та випускниками; популяризація успішних кар'єрних історій випускників.

Випускники університету, які працюють у сфері освіти, бізнесу, психології, державного управління та громадського сектору, регулярно залучаються до проведення відкритих зустрічей зі студентами. Наприклад, представники роботодавців із числа випускників беруть участь у роботі галузевих рад, обговоренні компетентностей майбутніх фахівців, організації практики та стажувань, роботі екзаменаційних та кваліфікаційних комісій, а також сприяють працевлаштуванню здобувачів освіти.

Аналіз результатів співпраці дає підстави констатувати такі позитивні зміни: розширення мережі професійних контактів студентів; підвищення відповідності освітніх програм потребам ринку праці; збільшення можливостей для практичної підготовки та працевлаштування; формування активної спільноти випускників університету.

З початку повномасштабної війни одним із пріоритетних напрямів діяльності університету стала підтримка внутрішньо переміщених осіб та їх інтеграція до освітнього середовища. Основними напрямками підтримки є освітня, психологічна та кар'єрна допомога. Освітня підтримка передбачає консультування щодо вступу та продовження навчання, індивідуальний супровід студентів із числа ВПО, забезпечення доступу до освітніх ресурсів і дистанційного навчання, а також залучення до програм підвищення кваліфікації та перекваліфікації. Особливого значення набуває психологічна підтримка, яка передбачає індивідуальне психологічне консультування, роботу груп підтримки, проведення тренінгів зі стресостійкості та адаптації, а також діяльність спеціалізованих центрів університету. На базі Університету Ушинського функціонують Центр ментального здоров'я, Центр конфліктного коучингу, супервізії та медіації, Центр професійного розвитку керівників та фахівців соціономічної сфери та інші структурні підрозділи, діяльність яких спрямована на підтримку різних категорій учасників освітнього процесу. Результати опитувань та комунікації з учасниками проєкту TURBO свідчать про зростання потреби у кар'єрній підтримці. Насамперед це стосується консультування щодо працевлаштування, розвитку кар'єрних компетентностей, підготовки до співбесід, складання резюме та мотиваційних листів.

Університет бере активну участь у міжнародних та національних проєктах, спрямованих на розвиток професійних

навичок ВПО, їх соціальну адаптацію та інтеграцію на ринок праці. У межах міжнародного проєкту Erasmus+ KA2 TURBO – «Реакція університетів на великі перешкоди: створення стійкої вищої освіти для реагування та управління суспільними кризами» (101129315 – TURBO – ERASMUS-ED-2023-CBHE) особлива увага приділяється розвитку мікрокваліфікацій та короткострокових освітніх програм, які дозволяють швидко здобути актуальні компетентності, адаптуватися до змін на ринку праці та підвищити власну конкурентоспроможність.

Для забезпечення комплексної підтримки випускників та ВПО університет активно співпрацює з громадськими організаціями, міжнародними фондами та проєктами, закладами освіти України та Європи, органами державної влади та місцевого самоврядування, роботодавцями та представниками бізнесу.

Слід зауважити, що такі партнерства забезпечують можливість реалізації спільних освітніх, соціальних та кар'єрних ініціатив, сприяють розширенню ресурсів підтримки та створюють умови для сталого розвитку університетської спільноти. Водночас під час реалізації зазначених напрямів діяльності університет стикається з низкою викликів, серед яких: необхідність постійного оновлення каналів комунікації; різний рівень залученості випускників до життя університету через нестабільну ситуацію у країні; психологічні наслідки війни для ВПО; потреба в додаткових ресурсах для розширення програм підтримки; необхідність посилення міжнародної співпраці та обміну кращими практиками.

Для подальшого розвитку університету та підвищення ефективності роботи доцільно реалізувати низку ініціатив, спрямованих на підтримку випускників, внутрішньо переміщених осіб та розвиток самого закладу вищої освіти. Для випускників перспективними напрямками є створення цифрової платформи Alumni Network, формування бази менторів із числа

випускників, проведення щорічних форумів випускників та розвиток системи наставництва для студентів.

Для внутрішньо переміщених осіб перспективними напрямками є розширення програм мікрокваліфікацій, створення кар'єрного хабу для ВПО, впровадження програм підприємницької освіти та залучення міжнародних грантових ресурсів для підтримки професійної адаптації.

Для університету як освітньої установи доцільними є подальший розвиток концепції інтерактивного університету, створення єдиної цифрової системи комунікації зі стейкхолдерами, розширення партнерської мережі на національному та міжнародному рівнях, а також упровадження механізмів оцінювання впливу реалізованих програм на розвиток університетської спільноти.

Отже, досвід Університету Ушинського засвідчує, що ефективна комунікація з випускниками та внутрішньо переміщеними особами є важливою складовою реалізації концепції інтерактивного університету. Така взаємодія сприяє формуванню соціально відповідального освітнього середовища, розвитку людського потенціалу та зміцненню партнерських зв'язків між університетом, громадою, роботодавцями та міжнародними організаціями. Участь у проєкті TURBO відкриває нові можливості для розширення спектра освітніх послуг, впровадження мікрокваліфікацій, розвитку кар'єрної підтримки та підвищення стійкості університету в умовах суспільних викликів. Саме такі ініціативи дозволяють університету не лише реагувати на сучасні виклики, а й виступати активним суб'єктом суспільних змін, формуючи інноваційне, інклюзивне та стійке освітнє середовище.

Кинєва Поліна

завідувач практики,
викладач кафедри педагогіки
Університету Ушинського
(Одеса, Україна)

DOI: <https://doi.org/10.24195/ProfessionalDevelopment2026-8>

Формування ціннісної архітекτονіки професійного ставлення майбутніх фахівців у цифровому освітньому просторі університету

Ключові слова: освітній простір університету, цифрова мережа і цифровий контент, ціннісна архітектоніка, ціннісна архітектоніка освітнього простору, професійне ставлення майбутніх фахівців, майбутні педагоги, цифровізація освіти, аксіологічний підхід.

Глобальна цифровізація трансформує не лише технологічний ландшафт, а й фундаментальні засади професійної ідентичності вчителя. Цифровізація та глобальна мережа докорінно змінили спосіб взаємодії людей зі знанням та інформацією, а також процес формування цінностей у сучасному суспільстві. Освіта, як основа суспільного розвитку, стає ключовою сферою, де ці зміни проявляються найяскравіше. Однією з найважливіших трансформацій є зміна аксіологічних основ, на яких базується освітній процес.

У сучасному університеті цифровий освітній простір (ЦОП) стає середовищем, де гартується ціннісна архітектоніка фахівця.

Як зазначає В. Ю. Биков, цифрова трансформація потребує нової комп'ютерно-технологічної платформи, яка б відповідала викликам часу [1]. Ціннісна архітектоніка в цьому контексті – це складна побудова внутрішніх смислів, що

визначають готовність педагога до діяльності в умовах невизначеності.

1. Феноменологія професійного ставлення в цифрову епоху. Професійне ставлення майбутнього вчителя сьогодні не обмежується методичною підготовкою. Воно набуває ознак «цифрового гуманізму» – ставлення до учня як до особистості, чий розвиток опосередкований технологіями. Ключовими елементами стають відповідальність за «цифровий слід» та інформаційна гігієна. С. О. Сисоева наголошує, що освіта в умовах цифровізації стикається з викликами, які вимагають від педагога не лише технічних навичок, а й глибокого етичного самовизначення [6].

2. ЦОП як архітектор цінностей педагога. ЦОП університету – це динамічна екосистема, що впливає на студента через:

Інтерактивність: формування культури горизонтальних зв'язків; прозорість: цифрові платформи стимулюють цінність академічної доброчесності, що є критичним для вчителя; автономність: вибір освітньої траєкторії виховує суб'єктність.

Згідно з концептуальними засадами «Цифрової адженди України», цифровізація має охоплювати всі сфери життя, створюючи умови для самореалізації особистості [7].

3. Структурні рівні ціннісної архітектоніки майбутнього вчителя. Архітектоніка професійного ставлення вчителя включає три рівні: когнітивно-смісловий: розуміння місії вчителя як «навігатора» у світі знань. Використання віртуальних лабораторій дозволяє студенту «прожити» професійні ситуації [3, с. 45]; етично-нормативний: засвоєння правил цифрового етикету та захисту даних. Це корелює з вимогами Професійного стандарту вчителя щодо дотримання етичних норм та цифрової грамотності [5]; діяльнісно-вольовий: реалізація цінностей через цифрові проекти, інклюзивні практики та онлайн-менторство.

4. Аксіологічний підхід та педагогічна специфіка. Аксіологічний підхід (ціннісно-орієнтований) є фундаментом підготовки магістрів освіти [2, с. 74]. Вчитель у цифровому просторі має транслювати: цінність інклюзивності: використання асистивних технологій для дітей з особливими потребами; цінність медіаграмотності: вчитель виступає захисником учнів у хаотичному інфопотоці; цінність співтворчості (Co-creation): перехід від монологу до мережевої колаборації.

5. Виклики цифрової деформації.

В. Г. Кремень зауважує, що інноваційний розвиток освіти має супроводжуватися збереженням національних та загальнолюдських цінностей [4]. Серед ризиків ЦОП: кліпове мислення: втрата глибини аналізу етичних дилемм; технократизм: пріоритет ефективності інструменту над людяністю; кібербулінг: необхідність формування психологічної стійкості майбутнього вчителя до агресії в мережі.

6. Технології формування ставлення. Для виховання «архітектора смислів» університет має використовувати: віртуальні педагогічні симуляції: моделювання конфліктів для відпрацювання ціннісного вибору; гейміфікацію: мотивація студентів до етичної поведінки через ігрові механіки; цифрове волонтерство: соціально значуща діяльність у мережі як шлях до усвідомлення місії професії.

Відтак, формування ціннісної архітектоніки майбутнього педагога в ЦОП – це процес переходу від зовнішнього контролю до внутрішнього саморегулювання. Цифровізація не замінює цінності, а створює нову платформу для їх реалізації. Успішним вчителем майбутнього є той, хто «олюднює» цифрові інструменти через власне професійне ставлення.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 74. № 6. С. 1–13.
2. Вітвицька С. С. Аксіологічний підхід до формування особистості майбутнього вчителя в умовах магістратури. *Вісник ЖДУ ім. І. Франка*. 2012. Вип. 66. С. 73–77.
3. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Козяр М. М. Цифрові технології в освітньому процесі сучасного університету. Львів : Світ, 2022. 240 с.
4. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ : Грамота, 2015. 448 с.
5. Професійний стандарт вчителя : Наказ Міністерства № 2736 від 23.12.2020. URL: mon.gov.ua
6. Сисоєва С. О. Освіта в умовах цифровізації суспільства: сучасні виклики. *Освітологічний дискурс*. 2020. № 1. С. 1–15.
7. Цифрова адженда України – 2020 : концептуальні засади. Київ : НІТЕСН office, 2016. 90 с.

Постригач Надія

доктор педагогічних наук, старший дослідник,
старший науковий співробітник відділу зарубіжних систем
педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної
освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
(Київ, Україна)

**Альтернативні програми сертифікації вчителів у країнах-
членах ОЕСР**

Ключові слова: альтернативні програми, дефіцит учителів, підготовка та перепідготовка, сертифікація учителів, країни-члени ОЕСР

Актуальність проблеми детермінована сучасними змінами та викликами, в яких перебуває система освіти в Україні.... Пандемія, дистанційне навчання, повномасштабне воєнне вторгнення та періодичні блекаути радикально трансформували освітній процес, створивши безпрецедентні умови, що вимагали негайних рішень для продовження освітнього процесу. Утримання освітньої системи та педагогічної дієздатності стало справжнім випробуванням... Після кількох років кризових змін виникла необхідність того, що потрібно зупинитися, оцінити наявну ситуацію та переосмислити стан системи освіти в Україні. Підтвердженням цьому стала публікація звіту ЮНЕСКО про глобальний дефіцит учителів: світ потребує 44 млн. педагогів, щоб розв'язати проблему кадрового голоду. В Україні питання залишалось відкритим, оскільки освітній сектор опинився під тиском війни, окупації територій та змін у географії учнів і вчителів. Якщо й до війни фіксували тенденцію до скорочення кількості педагогів, то після 2022 року ситуація стала ще більш критичною [3, с. 5]. За даними МОН України, за час війни

державу покинуло понад 27 тис. учителів, 16,5 тис. з яких не повернулися на робочі місця. Таким чином, система педагогічної освіти України постала перед безпрецедентним викликом: необхідністю покриття кадрового дефіциту за раціоналізованою процедурою [4, с. 200].

Згідно даних звіту ЮНЕСКО (2024) [6, с. 30] тільки в Європі 35 систем освіти повідомили про проблеми нестачі вчителів у 2021 році. У 2022 р. у Нідерландах не вистачало 9100 вчителів початкової школи, у Франції – 4000, в Японії – 2558, у США – ще більше... Натомість, в Англії кількість вакансій на посади вчителів у період 2011-2016 рр. потроїлася, оскільки все більше вчителів залишають професію з причин, відмінних від виходу на пенсію. За результатами Міжнародного опитування з питань викладання та навчання (TALIS) 2018 року, в середньому 21 % директорів молодших середніх шкіл з країн-учасниць ОЕСР повідомили про нестачу кваліфікованих вчителів... Дефіцит останніх впливає на робоче навантаження, може відлякувати майбутні покоління від участі в цій професії, що спричинятиме цикл низької якості освіти, ставлячи учнів у невідгідне становище упродовж усього життя, відтворюючи та увічнюючи нерівність в освіті... Тому необхідні термінові дії та виконання зобов'язань, взятих на себе урядами країн-членів ОЕСР на Всесвітньому форумі з освіти у 2015 році, щоб повернутися до курсу залучення 44 млн. учителів для забезпечення основоположного права людини на загальну освіту до 2030 року. Досягнення цього завдання у майбутньому вимагатиме узгоджених зусиль окремих урядів та міжнародної спільноти, значних інвестицій та виконання вже взятих зобов'язань щодо утримання педагогічних кадрів у професії, забезпечення їх справедливого розподілу з тим, щоб усі учні отримували якісну освіту.

Ми погоджуємося з твердженням Ю. Брусова [1, с. 2], який наголошує на тому, що питання якісної підготовки та

сертифікації вчителів є актуальним як для інших країн, так і для України, оскільки педагогічна освіта постійно оновлюється відповідно до суспільних тенденцій. Її модернізація та вдосконалення потребують вивчення міжнародного досвіду й адаптації найкращих практик до системи професійної підготовки та сертифікації педагогів в Україні. З огляду на це, альтернативні траєкторії входження у професію учителя знову привернули увагу політиків, оскільки системи освіти шукають нові способи реагування на проблеми, пов'язані з робочою силою. Ці маршрути – від моделей, заснованих на працевлаштуванні, до прискорених шляхів вступу до академічної діяльності – спрямовані на залучення кандидатів з різним досвідом, включаючи тих, хто змінює кар'єру та випускників інших галузей. Вони також надають варіанти вступу для тих, хто не може отримати доступ до традиційної базової педагогічної освіти через фінансові, географічні чи особистісні бар'єри. Актуальність альтернативних траєкторій дедалі більше відображається в національних політичних пріоритетах країн-членів ОЕСР щодо визначення диверсифікації шляхів вступу до педагогічної професії або залучення нових кандидатів до викладання [5, с. 8]. Потреба у збільшенні кількості вчителів загальноосвітніх шкіл, що є спільною для Великої Британії, Франції, Канади та США, зумовлює розвиток альтернативних програм сертифікації в системі педагогічної освіти. Такі програми зазвичай ґрунтуються на освоєнні педагогічних знань упродовж порівняно короткого часу навчання, тому дослідники наголошують на важливості таких їх компонентів як вагомі академічні та педагогічні курсові роботи, інтенсивна педагогічна практика і обов'язкова відповідність кандидатів національним вимогам педагогічної професії [4, с. 200–201].

Альтернативні програми передбачають короткострокову психолого-педагогічну підготовку для осіб із непедагогічною

вищою освітою, що дає їм право викладати без здобуття нового ступеня. В Україні потреба в їх упровадженні посилюється тим, що чинне законодавство допускає педагогічну діяльність без належної підготовки (Верховна Рада України, 2020). Це створює ризики для якості освіти й вимагає впровадження структурованих програм перепідготовки осіб з непедагогічною вищою освітою. Натомість польське законодавство встановлює, що особи з вищою непедагогічною освітою (як правило, рівня магістра) для роботи вчителями мають пройти психолого-педагогічне і дидактичне навчання обсягом щонайменше 270 год., а також педагогічну практику обсягом щонайменше 150 год. Такі вчителі можуть викладати предмети, що відповідають здобутому у вищій освіті фаху... Окремі організації пропонують річні структуровані програми, що поєднують навчання в аудиторії з паралельним навчанням під час проходження практики в закладах загальної середньої освіти. Одним із прикладів є безкоштовна для слухачів десятимісячна програма Школи едукації при Варшавському університеті [2, с. 6; 10].

Отже, альтернативні програми сертифікації вчителів у країнах-членах ОЕСР стали глобальною відповіддю на гостру нестачу педагогічних кадрів. Їх актуальність дедалі більше відображається в національних пріоритетах країн-членів ОЕСР щодо визначення диверсифікації шляхів вступу до педагогічної професії або залучення нових кандидатів до викладання, вирішення проблеми освітньої нерівності та забезпечення якості педагогічної освіти. Ці програми спрямовані на залучення до викладання фахівців з непедагогічною вищою освітою, але з практичним досвідом у суміжних галузях, через впровадження структурованих програм психолого-педагогічного й дидактичного навчання, що поєднують теорію та педагогічну практику. Тому вивчення позитивного досвіду країн-членів ОЕСР щодо перепідготовки вчителів за

альтернативними програмами сертифікації, на нашу думку, може стати потенційним ресурсом для покриття кадрового дефіциту у скорочені строки в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення України.

Список використаних джерел

1. Брусов, Ю. В. (2024). Особливості сертифікації педагогічних працівників у США. *Наукові записки молодих учених*, 13, 1–7. <https://phm.cuspu.edu.ua/ojs/index.php/SNYS/article/view/2113>
2. Гриневич, Л., Рій, Г., Ніколаєв, Є. (2025). Альтернативні програми підготовки вчителів у європейських країнах. *Український педагогічний журнал*, 3, 5–15. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-3-5-15>
3. Литвин, З., Нагорнюк, О., Іваницький, А. та ін. (2024). *Вчителі України: кадровий потенціал. Тенденції та моделювання до 2030 року*. Київ, Громадська спілка «Освіторія», Дослідницька агенція Fama. 109 с. <https://osvitoria.media/experience/vchyteli-ukrayiny-kadrovyyi-potentsial/>
4. Постригач Н. (2025). 2.6. Проблеми та виклики альтернативної програми сертифікації вчителів у Туреччині. Міжнародний освітній простір: розвиток в умовах соціокультурної трансформації. Монографія. *Професійно-педагогічні та компаративні дослідження в освіті*, 199–214. DOI: <https://doi.org/10.35387/edu-mono.0213.2025>
5. Schweickert, C., Torres, J. M. (2026). Alternative Pathways into Teaching: Broadening Access and Expanding Diversity. *OECD Education Working Paper*, 342, 1–61. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2026/03/alternative-pathways-into-teaching_c10f34a2/80bfc617-en.pdf
6. UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030. (2024). *Global Report on Teachers: Addressing teacher*

shortages and transforming the profession. Paris.
<https://doi.org/10.54675/FIGU8035>

Пальшкова Ірина

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри інноваційних
технологій початкової освіти
Університету Ушинського
(Одеса, Україна)

**Тенденційна макродинаміка розвитку інноваційних
характеристик професійного становлення майбутніх
освітян в університетському освітньому просторі**

Ключові слова: тенденції реформування системи вищої освіти, інноватизація системи вищої освіти, інноваційні характеристики, професійне становлення майбутніх учителів, університетський освітній простір, заклади вищої педагогічної освіти.

Сучасний університетський освітній простір постає як багатовимірна система, що інтегрує традиційні та інноваційні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів. В умовах глобалізації, цифровізації та постійних соціокультурних трансформацій саме інноваційні характеристики професійного становлення стають ключовим чинником конкурентоспроможності педагогічних кадрів.

Тенденційна макродинаміка розвитку цих характеристик відображає не лише внутрішні процеси модернізації освіти, а й зовнішні виклики, пов'язані з потребами суспільства у висококваліфікованих фахівцях, здатних до творчої самореалізації, критичного мислення та інтеграції міждисциплінарних знань. Отже, актуальність проблеми

зумовлена необхідністю формування нового типу педагогічної культури, що поєднує інноваційні технології навчання, акмеологічні принципи професійного зростання та ціннісно-орієнтовану парадигму виховання. Університети стають лабораторіями інновацій, де майбутні вчителі набувають не лише знань, а й досвіду проєктування власної професійної траєкторії, що відповідає викликам XXI століття.

У науковій літературі проблема інноваційного розвитку професійного становлення майбутніх учителів розглядається крізь призму педагогічної інноватики, акмеології та культурологічних підходів.

Зокрема, В. Кремень (2019) наголошує на необхідності формування інноваційної культури педагога як умови його професійної мобільності та здатності до адаптації у змінному соціокультурному середовищі.

Дослідниця О. Сисоєва (2021) підкреслює значення інтеграції інноваційних освітніх технологій у процес професійної підготовки, акцентуючи на розвитку критичного мислення та креативності студентів.

Дослідження зарубіжних авторів (Fullan, 2020; Hargreaves, 2021) демонструють, що інноваційні характеристики формуються у взаємодії з освітнім середовищем, яке має бути відкритим, інтегративним та ціннісно насиченим. Важливим є також акцент на міждисциплінарних зв'язках, що дозволяють майбутнім учителям поєднувати знання з різних галузей для створення нових педагогічних практик.

Окремі праці (Schleicher, 2022) підкреслюють роль цифрових технологій як каталізаторів професійного зростання, адже саме вони забезпечують доступ до глобальних освітніх ресурсів, сприяють розвитку комунікативних навичок та формують нові моделі педагогічної взаємодії.

У вітчизняних дослідженнях (Гончаренко, 2020; Локшина, 2021) простежується тенденція до розгляду

інноваційних характеристик як системного утворення, що включає мотиваційний, когнітивний та аксіологічний компоненти. Таким чином, аналіз джерел підтверджує, що інноваційні характеристики професійного становлення майбутніх учителів є багатовимірним феноменом, який потребує комплексного підходу та постійного оновлення в контексті університетського освітнього простору.

Тенденційна макродинаміка розвитку інноваційних характеристик професійного становлення майбутніх учителів визначається поєднанням внутрішніх (мотиваційних, когнітивних, аксіологічних) та зовнішніх (соціокультурних, технологічних, нормативно-правових) чинників.

Інноваційні характеристики професійного становлення слід розглядати як системно-динамічний конструкт, що інтегрує компетентнісний, культурологічний та акмеологічний виміри. Університетський освітній простір має бути організований як культурно-розвивальне середовище, де студенти отримують можливість для творчої самореалізації, міждисциплінарної інтеграції та формування інноваційних стратегій професійного розвитку.

Використання цифрових технологій, інтерактивних методів навчання та проєктно-орієнтованих практик сприяє формуванню інноваційних характеристик майбутніх учителів. Формування інноваційних характеристик професійного становлення майбутніх учителів потребує впровадження акмеологічних принципів у педагогічну практику, що забезпечує поступальний розвиток особистості від рівня базових компетентностей до рівня професійної майстерності. Важливим є створення умов для розвитку індивідуально-культурних стратегій студентів, які дозволяють інтегрувати особистісні цінності з професійними орієнтирами.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку моделей університетського освітнього простору, які

забезпечують синергію традиційних і новітніх педагогічних технологій. Необхідно акцентувати увагу на формуванні корпоративно-креативної ідентичності майбутніх учителів, що сприятиме їхній готовності до роботи в умовах постійних змін та інноваційних викликів.

Список використаних джерел

1. Кремень, В. (2019). *Філософія освіти та інноваційний розвиток*. Київ: Знання.
2. Сисоєва, О. (2021). *Інноваційні підходи у підготовці вчителів: український контекст*. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова.
3. Гончаренко, С. (2020). *Педагогічні інновації у вищій освіті: українські перспективи*. Київ: Педагогічна думка.
4. Локшина, О. (2021). *Освітні трансформації в Україні: тенденції та виклики*. Київ: Інститут педагогіки.
5. Fullan, M. (2020). *The new meaning of educational change* (5th ed.). New York: Teachers College Press.
6. Hargreaves, A. (2021). *Moving beyond educational reform: Innovation and sustainability in teaching*. London: Routledge.
7. Schleicher, A. (2022). *World class: How to build a 21st-century school system*. Paris: OECD Publishing.

Бартенєва Ірина

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки Університету Ушинського
(Одеса, Україна)

DOI: <https://doi.org/10.24195/ProfessionalDevelopment2026-9>

Вектори підготовки майбутніх учителів до організації методичної роботи у закладі загальної середньої освіти

Ключові слова: підготовка майбутніх учителів, організація методичної роботи, заклад загальної середньої роботи, заклад вищої освіти, підвищення професійної компетентності вчителів.

Актуальність дослідження обумовлена тим, що в Законі України «Про освіту» наголошено про обов'язок педагогічних працівників в постійному підвищенні професійного рівня, педагогічної майстерності.

Цьому сприяє організація методичної роботи з учителями у закладах загальної середньої освіти, а також підготовка майбутніх учителів до організації методичної роботи, зокрема в умовах Нової української школи [2].

Основний зміст цієї роботи: вивчення директивних документів про заклад освіти; вивчення і впровадження в практику передового педагогічного досвіду; надання практичної допомоги вчителям з питань вдосконалення теоретичних знань, педагогічної майстерності; постійне знайомство з новими досягненнями психолого-педагогічних наук і методики викладання навчальних предметів; систематичне вивчення і аналіз навчальних програм, підручників, посібників, методичних рекомендацій; вивчення і аналіз якості знань, умінь і навичок учнів, труднощів в опануванні навчальним матеріалом та вироблення

рекомендацій щодо підвищення ефективності освітнього процесу; оволодіння новими методами та прийомами навчання і виховання.

У психолого-педагогічних дослідженнях досить глибоко розроблено загальнотеоретичний фундамент основ системи методичної роботи у закладах загальної середньої освіти. Окремі, важливі для вирішення цієї проблеми, ідеї сформульовано в доробках щодо змісту та організації методичної роботи з педагогічними працівниками (С. Крисюк, В. Гуменюк, І. Наумчук, А. Єрмола, В. Химинець та ін.). У працях І. Жерносека, Н. Островерхової, Н. Клокар, В. Крижко визначено зміст та структуру методичної роботи [1].

Науковці (С. Крисюк, В. Гуменюк) зазначають, що з'являються наукові публікації, у яких автори порушують проблему зміни в організації методичної роботи. Вони підкреслюють значимість кадрового складу педагогічного колективу, визначають інноваційний характер методичної роботи в школі в контексті змін філософії освіти в Україні, тенденцій інтеграції освіти України з європейським співтовариством, «перебудови» світогляду вчителів щодо зміни традиційної організації навчання на інноваційну [1].

Проте сучасна практика організації та змісту методичної роботи свідчить, що загалом інноваційна політика в країні має процесуальний характер, тому результат модернізації системи методичної роботи нерідко теж має характер декларації, конформізму. Як наслідок, методична робота з її традиційними функціями, принципами, цілями і формами роботи не задовольняє потреби у якісній шкільній освіті не лише державу, суспільство, але й самих учителів, які прагнуть працювати у режимі розвитку, оперативно та ефективно розв'язувати психолого-педагогічні проблеми шкільного освітнього процесу [1].

Виділяють таких дві групи форм методичної роботи: індивідуальні і колективні. До індивідуальних форм методичної роботи відносять самоосвіту, стажування, наставництво, індивідуальні консультації, а до колективних — шкільні/міжшкільні, обласні/районні/міські методичні об'єднання вчителів, вихователів, класних керівників; обласні/районні/міські методоб'єднання вчителів; постійно діючі та епізодичні семінари для вчителів, вихователів, директорів навчально-виховних закладів, їх заступників; педагогічні читання, виставки, конференції; опорні школи; школи передового педагогічного досвіду; творчі групи тощо [1].

Розглянемо важливу форму підвищення наукового, фахового та методичного рівня вчителів/майбутніх учителів — самоосвіту, у процесі якої фахівець/здобувач освіти вивчає нову літературу з педагогіки, психології, методики викладання навчальної дисципліни, матеріали передового педагогічного досвіду, педагогічні та методичні журнали, збірники, Інтернет ресурси.

Одним із видів самостійної діяльності вчителя є робота над методичною темою, яка повинна відповідати тій проблемі, над якою працює заклад освіти. Результати роботи над методичною темою вчитель оформляє як реферат чи доповідь, з якими виступає на засіданні методичного об'єднання чи творчої групи, або на науково-практичній конференції.

Необхідно зазначити про стажування молодих спеціалістів, адже, мета стажування — набуття випускниками закладів вищої освіти практичних та організаторських навичок, необхідних для педагогічної роботи на посаді, яку вони займають.

Також необхідно організовувати індивідуальні консультації для вчителів. Під час індивідуальних консультацій вчителів дають конкретні поради з тих чи інших питань,

рекомендують опрацювати відповідні журнальні статті, методичні посібники або методичні розробки уроків [2].

Ефективною формою методичної роботи є методичне об'єднання вчителів та школа передового педагогічного досвіду, яка сприяє підвищенню кваліфікації педагогічних працівників.

Основними формами роботи школи передового досвіду є: лекції, семінарські заняття, відвідування уроків і позакласних занять у керівника школи передового педагогічного досвіду, співбесіди, консультації, практичні заняття, самостійна робота (опрацювання літератури, застосування слухачами окремих форм, методів, прийомів і засобів роботи) [4].

Завдання відкритих уроків, тижнів педагогічної майстерності, методичних оперативок (оперативних нарад) – підвищення наукового рівня педагогічної роботи, попередження можливих помилок, виправлення допущених недоліків в роботі. Змістом їх роботи є ознайомлення вчителів з новими досягненнями в педагогіці, психології, методиках викладання, з передовим педагогічним досвідом, з новими наказами, методичними листами Міністерства освіти, ведення класних журналів тощо [3].

Творча мікрогрупа – це колективна форма методичної роботи, до складу якої входять люди, об'єднані виключно на добровільній основі, критерієм такого об'єднання є їх психологічна сумісність, інтерес до однієї педагогічної проблеми. Такі групи утворюються тоді, коли потрібно освоїти певну концепцію, теорію, методику. Спочатку кожний член групи самостійно вивчає теоретичний матеріал, потім обговорюють його колективно, доповнюють, коригують, реалізують дану ідею у практиці своєї роботи. Освоївши нову ідею, мікрогрупа розпадається [3].

Ініціативні групи утворюються на час проведення великих методичних заходів (педагогічної ради, педагогічних

читань, конференцій тощо). Зміст роботи ініціативної групи педагогів полягає у вивченні стану конкретної проблеми, узагальненні думок та виробленні рекомендацій, підготовці проекту рішень, а в ході проведення самих заходів – в організації дискусії.

Мозковий штурм, методичний ринг організуються з метою термінового розв'язання складного навчально-методичного завдання.

Методичний фестиваль – це колективна форма пропаганди передового педагогічного досвіду, це разовий багатоплановий захід, сценарій якого залежить від мети проведення, рівня підготовленості педагогічних та методичних працівників.

Педагогічний KBK проводиться за традиційним сценарієм на педагогічну тематику, сприяє активізації колективних і індивідуальних форм методичної роботи.

Отже, місія методичної роботи в закладах загальної середньої освіти в сучасних умовах полягає у стимулюванні професійного інтересу, сприянні формуванню особистісного професійного запиту вчителя та його задоволення для вдосконалення особистісного та професійного розвитку. А отже, метою сучасної методичної роботи є створення умов для особистісного професійного розвитку кожного вчителя. Ця мета конкретизується в завданнях:

- створити в закладі загальної середньої освіти інформаційно-освітнє середовище професійного розвитку вчителя різними засобами, зокрема й із використанням хмарних технологій, соціальних мереж тощо;

- створити методичну афішу. Методичну афішу розглядаємо як анонс науково-методичних заходів, які будуть проводитися на шкільному, районному (міському), обласному та всеукраїнському рівнях. До таких заходів можуть бути віднесені тренінги, квести, семінари, конференції,

екскурсії, коучинги тощо, які проходять як у робочі, так і у вихідні дні;

- створити методичну інфраструктуру, залучити зовнішні ресурси для участі у шкільній методичній роботі, активізувати внутрішні ресурси для задоволення професійного інтересу вчителів та вдосконалення ними власної педагогічної практики;

- організувати підтримку в розробленні вчителем цільової програми професійного розвитку, індивідуального плану професійного вдосконалення;

- спроектувати особистісно-орієнтовану адаптивну організаційну структуру методичної роботи, спрямовану на задоволення запитів кожного вчителя закладу загальної середньої освіти.

Це має забезпечити результат: задоволення професійного інтересу кожного вчителя, високий рівень його особистісного професійного розвитку, що виявляється в удосконаленні педагогічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Васильєва В. Нові професійні ролі і завдання сучасного вчителя в контексті концепції Нової української школи. URL.: <https://vseosvita.ua/library/novi-profesijni-rol-i-zavdannja-sucasnogo-vcitela-vkonteksti-koncepcii-novoi-ukrainskoi-skoli-87162.html>
2. Нова українська школа: poradnik dla vchitela / Під ред. Бібік Н.М. Київ: ТОВ Видавничий дім «Плеяда», 2017. 206 с.
3. Педагогіка : навчальний посібник / За ред. Пермяков О.М., Морозов В.В. 4-е вид., виправл. і доповн. Київ: Знання, 2016. 198 с.
4. Савченко О.Я. Урок у початкових класах. Київ: Освіта. 3-вид. 2003. С.110.

Артемьєва Інна

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
Університету Ушинського
(Одеса, Україна)

DOI: <https://doi.org/10.24195/ProfessionalDevelopment2026-10>

**Штучний інтелект як інструмент персоналізації процесу
професійної підготовки майбутнього вчителя**

Ключові слова: майбутній вчитель, професійна підготовка, персоналізація, заклад вищої освіти, штучний інтелект, адаптивна модель, галузева варіативність, етико-цифрова компетентність, методичний інструментарій, Нова українська школа.

Глобальна інтелектуалізація та відкритість інформаційних потоків позбавляють педагога монополії на трансляцію знань, натомість висувуючи вимогу до постійної готовності оперувати новими форматами інформації. З огляду на це, інноваційність професійної підготовки вчителя нового покоління полягає у системному залученні можливостей штучного інтелекту (ШІ) до освітнього процесу закладу вищої освіти (ЗВО). Технологічний потенціал ШІ виступає не альтернативою безпосередній взаємодії викладача та студента, а потужним каталізатором індивідуалізації процесу набуття майбутнім учителем професійної ідентичності. Реалізація зазначеного потенціалу вимагає фундаментального переосмислення парадигми професійної підготовки майбутнього вчителя.

Спираючись на фундаментальні ідеї, викладені у наукових працях В. Бикова [1], Т. Вакалюк [2], Н. Морзе [3], С. Семерікова [4], С. Сисоевої [5], О. Спіріна [6] та ін., нами виокремлено пріоритетні орієнтири модернізації процесу фахової підготовки здобувача вищої освіти педагогічного

профілю в умовах інноваційності освітнього середовища ЗВО, як-от: впровадження адаптивних моделей навчання в освітню практику закладу вищої освіти, забезпечення галузевої варіативності професійної підготовки, формування етико-цифрової компетентності майбутнього вчителя, оптимізація методичного інструментарію професійного становлення майбутнього вчителя. Більш докладно розглянемо зміст кожного із напрямів модернізованої підготовки крізь призму їхнього впливу на професійне становлення майбутнього вчителя.

Відтак, такий напрям оновлення процесу професійної підготовки майбутнього вчителя, як *впровадження адаптивних моделей навчання в освітню практику закладу вищої освіти*, передбачає перехід від традиційного лінійного викладання до використання в освітньому процесі гнучких ШІ-систем, що функціонують на основі безперервного моніторингу навчальної аналітики, зокрема швидкості опрацювання матеріалу та точності виконання завдань, та цифрового сліду студента. Забезпечення миттєвого інтелектуального зворотного зв'язку трансформує роль викладача ЗВО у професійного ментора, який супроводжує індивідуальну траєкторію професійного становлення студента та готує його до викликів сучасної цифрової реальності. Такий підхід дає змогу в реальному часі інтерпретувати індивідуальний поступ, когнітивний стиль та рівень готовності того, хто навчається, до засвоєння складніших професійних завдань, автоматично адаптуючи складність і формат контенту під його потреби. У результаті майбутній вчитель опановує алгоритми персоналізації на власному досвіді, що закладає фундамент його готовності до гнучкого управління навчальною динамікою учнівського колективу. Обраний орієнтир професійного становлення майбутнього фахівця повністю узгоджується з концепцією

НУШ, де вчитель діє як фасилітатор індивідуального розвитку особистості кожного учня в учнівській спільноті.

Реалізація такого напрямку, як *забезпечення галузевої варіативності професійної підготовки*, передбачає гнучку адаптацію ІІІ-інструментарію до специфіки конкретних предметних сфер, що уможлиблює інтеграцію специфічних цифрових рішень безпосередньо у процес вивчення профільних та фахово-орієнтованих дисциплін. Зазначений підхід уможлиблює зміщення акценту з опанування загальнотехнологічних навичок на засвоєння цифрових методів у межах конкретного предметно-професійного контексту. Це дозволяє диференціювати інструментарій ІІІ шляхом переходу від підтримки дослідницької діяльності у природничо-математичному циклі до розвитку критичного аналізу текстів у гуманітарній сфері, що слугує підґрунтям для формування цілісної цифрової культури майбутнього вчителя. Упровадження такого формату гарантує перехід від загальнотеоретичного ознайомлення з ІІІ-технологіями до їх прикладного застосування, готуючи майбутнього вчителя до специфічних викликів обраної спеціалізації.

Черговим пріоритетним вектором модернізації фахової підготовки майбутнього вчителя виступає формування його *етико-цифрової компетентності*, що охоплює культуру академічної доброчесності та розвиток навичок критичного оцінювання результатів діяльності інтелектуальних систем. Реалізація цього напрямку передбачає розвиток здатності студента до етичного саморегулювання під час генерації навчального контенту, а також усвідомлення етичних меж використання ІІІ в сучасному освітньому процесі, зокрема в питаннях захисту персональних даних та дотримання авторських прав. Майбутній фахівець у процесі професійної підготовки має оволодіти методикою критичної верифікації

згенерованих матеріалів, розуміючи, що алгоритми слугують лише допоміжним інструментом, тоді як моральна відповідальність за достовірність та дидактичну якість навчального контенту завжди залишається за суб'єктом професійної діяльності. Такий підхід дозволяє змістити фокус із безкритичного споживання технологій на їх рефлексивне використання, де майбутній вчитель постає гарантом достовірності інформації та суб'єктом, що у його подальшій професійній діяльності не підмінятиме, а підсилуватиме гуманістичні цінності освіти можливостями технологічного прогресу.

Логічним завершенням окресленої стратегії модернізації постає *оптимізація методичного інструментарію професійного становлення майбутнього вчителя*. Зазначений вектор оновлення передбачає раціональне делегування трудомістких технічних завдань алгоритмам ШІ безпосередньо в освітньому процесі ЗВО, зокрема, автоматизовану генерацію дидактичних матеріалів, структурування великих масивів інформації та розробку інтерактивних вправ під конкретні навчальні цілі. Така технологізація процесу професійної підготовки дозволяє суттєво підвищити ефективність навчально-пізнавальної діяльності студента, вивільняючи його інтелектуальний ресурс для реалізації засадничої місії педагога, спрямованої на творчий пошук, емоційну взаємодію та психолого-педагогічний супровід вихованців у майбутній професійній діяльності. У підсумку, обрана траєкторія професійного становлення сприяє формуванню у майбутнього вчителя стратегічного мислення, за якого цифрові інструменти стають основою для розширення меж професійної майстерності та посилення особистісного потенціалу фахівця в умовах нової освітньої реальності.

Отже, інноваційна трансформація професійної підготовки майбутнього вчителя на засадах інтеграції штучного інтелекту

є стратегічною відповіддю на виклики сучасної епохи, ознаками якої є глобальна інтелектуалізація та відкритість інформаційних потоків. У ході дослідження виокремлено пріоритетні вектори модернізації професійної підготовки майбутнього вчителя, що передбачають перехід до персоналізованої професійної траєкторії підготовки студента через впровадження адаптивних моделей навчання, галузевої варіативності професійної підготовки, розвиток етико-цифрової компетентності та оптимізацію методичного інструментарію освітнього процесу закладу вищої освіти.

Соціокультурне значення такої модернізації процесу професійної підготовки майбутнього вчителя полягає у докорінній зміні ролі педагога, який трансформується з ретранслятора готової інформації на творчого архітектора освітнього простору, ментора та фасилітатора. Технологічна трансформація функціональних складників процесу професійної підготовки дозволить майбутньому вчителю вивільнити інтелектуальний ресурс для опанування своєї засадничої місії, спрямованої на глибокий психолого-педагогічний супровід особистості учня. Таким чином, фахова підготовка нового покоління стає запорукою розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя та його гармонійної самореалізації в умовах технологічного майбутнього.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки. *Методологія та теорія комп'ютерно-орієнтованого навчання*. 2019. С. 7–18.
2. Вакалюк Т. А. Теоретико-методичні засади проектування і використання хмаро орієнтованого навчального середовища у підготовці бакалаврів інформатики : монографія. Житомир : Вид-во О. О. Євенок, 2019. 556 с.

3. Морзе Н. В., Глазунова О. Г. Модель детермінантів якості електронного навчання в університеті. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 72, № 4. С. 1–13.
4. Семеріков С. О. Трансформація навчання мобільного програмування майбутніх учителів інформатики у хмаро орієнтованому середовищі : монографія. Кривий Ріг : Вид. центр КДПУ, 2018. 138 с.
5. Сисоева С. О., Кристопчук Т. П. Освітні системи. Освітня політика. Освітні технології : навч. посіб. Рівне : О. Зень, 2016. 399 с.
6. Спірін О. М. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті та розвиток понятійного апарату. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. Т. 39, № 1. С. 1–11.

Кердівар Наталя

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української та зарубіжної літератур
Університету Ушинського
(Одеса, Україна)

DOI: <https://doi.org/10.24195/ProfessionalDevelopment2026-11>

**Урізноманітнення сучасної метасистеми підготовки
майбутніх учителів української мови і літератури:
персонологічний вимір**

Ключові слова: метасистема підготовки, вчитель української мови і літератури, персонологічний підхід, професійна суб'єктність, індивідуальна освітня траєкторія, лінгводидактична інноватика, етнокультурний світогляд, читацька компетентність.

Освітні трансформації початку ХХІ століття зумовлюють необхідність переосмислення підходів до професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури,

посилюючи увагу до особистісного розвитку здобувачів педагогічної освіти. У контексті реалізації Концепції Нової української школи, цифровізації освітнього простору та інтеграції української освіти до європейського освітнього середовища особливої актуальності набуває проблема урізноманітнення підготовки майбутніх учителів української мови і літератури. Є очевидним, що йдеться не лише про оновлення змісту освіти, упровадження інноваційних технологій чи вдосконалення методичного інструментарію, а й про посилення уваги до особистості майбутнього педагога, його професійного становлення, самореалізації та індивідуального розвитку.

У сучасній педагогічній науці метасистема підготовки майбутнього вчителя розглядається як цілісне інтегративне утворення, що поєднує взаємодію змістового, методологічного, технологічного, аксіологічного та особистісного компонентів професійної освіти. Такий підхід дає змогу аналізувати підготовку майбутнього педагога не лише як сукупність окремих навчальних дисциплін чи професійних компетентностей, а як багаторівневу систему формування особистості фахівця. У цьому контексті урізноманітнення метасистеми підготовки майбутніх учителів української мови і літератури передбачає розширення можливостей для професійного та особистісного розвитку здобувачів, забезпечення варіативності освітніх траєкторій, інтеграцію інноваційних освітніх практик та посилення особистісно орієнтованих засад навчання.

У сучасному науковому дискурсі підготовка майбутнього вчителя-словесника розглядається як складна багаторівнева система, що охоплює професійні знання, методичні вміння, ціннісні орієнтації, комунікативну культуру, творчі здібності та здатність до неперервного професійного розвитку. У зв'язку із цим особливої значущості набуває персонологічний вимір

професійної підготовки, який акцентує увагу на особистості здобувача освіти як центральному суб'єкті освітнього процесу. Персонологічний підхід передбачає розгляд майбутнього вчителя не лише як носія певної сукупності компетентностей, а насамперед як особистості, здатної до самопізнання, саморозвитку, рефлексії та творчої самореалізації. У межах такого підходу професійна підготовка спрямовується на створення умов для індивідуального розвитку студента, формування його професійної ідентичності, ціннісних орієнтацій та готовності до самостійного конструювання власної освітньої і професійної траєкторії.

Важливі аспекти персонологічного виміру підготовки майбутніх учителів української мови і літератури висвітлено у дослідженні Л. Семеновської та Л. Савенко [3]. Дослідниці наголошують на значущості особистісного підходу, відповідно до якого студент розглядається як активний суб'єкт власного розвитку. Такий підхід обов'язково передбачає всебічне врахування індивідуальних особливостей здобувачів освіти, розвиток їхньої пізнавальної активності, самостійності та творчого потенціалу. Специфіка підготовки вчителя-філолога, на думку вказаних авторок, вимагає, щоб індивідуальна освітня траєкторія була нерозривно пов'язана з його становленням як носія культурно-історичної пам'яті етносу. Проектуючи етнокультурну діяльність майбутнього словесника, авторки доводять, що гармонійне поєднання діяльнісного, культурологічного та особистісного підходів забезпечує глибоке засвоєння змісту національної педагогічної культури, де студент стає здатним до повноцінного діалогу культур у майбутній професійній діяльності [3].

У сучасних умовах урізноманітнення метасистеми професійної підготовки майбутніх словесників значною мірою пов'язується із реалізацією принципу індивідуалізації навчання. Освітній процес дедалі більше орієнтується на

створення можливостей для вибору навчальних дисциплін, участі в науково-дослідній діяльності, академічній мобільності, реалізації творчих проєктів та розвитку власних професійних інтересів. За таких умов студент поступово переходить від позиції об'єкта педагогічного впливу до позиції активного суб'єкта професійного становлення.

Особливої актуальності набуває проблема формування професійної суб'єктності майбутнього вчителя української мови і літератури. Суб'єктність виявляється у здатності особистості усвідомлювати власні професійні цілі, самостійно приймати рішення, критично оцінювати результати власної діяльності та нести відповідальність за їх реалізацію. Саме тому одним із провідних завдань сучасної педагогічної освіти стає розвиток рефлексивних умінь майбутнього педагога, його готовності до постійного самовдосконалення та професійного зростання.

Цю думку безпосередньо розвиває В. Кришук [2], яка підкреслює необхідність формування у майбутніх учителів-філологів здатності до самоаналізу, самоосвіти та безперервного професійного розвитку впродовж усього життя. Дослідниця фокусує увагу на тому, що готовність майбутнього словесника до реалізації завдань літературної освіти тісно пов'язана з глибоким опануванням інтегрованого освітнього компонента з методики навчання української літератури. У своїй праці В. Кришук обґрунтовує, що сучасний учитель-словесник має бути готовим до планомірного формування читацької компетентності учнів, яка базується не на репродуктивному відтворенні біографій чи сюжетів, а на глибокому дослідженні та герменевтичній інтерпретації художніх текстів (зокрема через впровадження уроків позакласного читання, розгляд сучасної прози та використання інтерактивних форм роботи, таких як дискусії та семіари). Вчитель нового покоління повинен вміти спрямовувати уроки

літератури на розвиток культурної самосвідомості школярів, здійснюючи вибір текстів із погляду їхнього пізнавального, естетичного та ціннісного впливу [2].

Не менш важливим аспектом персонологічного виміру є розвиток творчого потенціалу майбутнього педагога. Професійна діяльність учителя української мови і літератури безпосередньо пов'язана з інтерпретацією художніх текстів, формуванням читацької культури, розвитком критичного мислення та емоційно-ціннісної сфери здобувачів освіти. Саме тому майбутній словесник повинен бути не лише компетентним фахівцем, а й творчою особистістю, здатною до продукування нових ідей, пошуку нестандартних рішень та створення власного педагогічного стилю.

На необхідності розвитку особистісних і професійних якостей майбутнього вчителя акцентують увагу В. Коваль і К. Маслюк [1]. Автори зазначають, що використання інноваційних освітніх технологій має сприяти не лише підвищенню ефективності навчання, а й докорінній переорієнтації освітньої парадигми від репродуктивних шляхів засвоєння інформації до продуктивного пошуку та формування креативного мислення під час занять. Роль сучасного вчителя-філолога вимагає глибокого розуміння вікової психології та актуальних потреб дітей у сучасному європейському освітньому просторі, вміння організовувати групову та інтерактивну взаємодію, розвивати критичне мислення та здатність до міжособистісної комунікації. У цьому контексті виокремлюється особлива вага розвитку фундаментальних філологічних навичок: текстотворення, грамотне написання та інтерпретація текстів різних жанрів і рівнів у поєднанні з хмарними та цифровими освітніми ресурсами. Це, за твердженням авторок, створює додаткові можливості для розкриття індивідуального потенціалу та професійної мобільності здобувачів вищої освіти [1].

Отже, урізноманітнення сучасної метасистеми підготовки майбутніх учителів української мови і літератури доцільно розглядати крізь призму персонологічного підходу, який забезпечує гармонійне поєднання професійного, культурного та особистісного розвитку майбутнього педагога. Персонологічний вимір такої підготовки спрямований на формування професійної суб'єктності, індивідуальної освітньої траєкторії, рефлексивної культури, готовності до творчої самореалізації та безперервного професійного самовдосконалення. Саме особистість майбутнього вчителя, її цінності, мотивація, мовна культура та здатність до саморозвитку стають визначальним чинником ефективності сучасної педагогічної освіти, здатної формувати свідоме покоління громадян.

Список використаних джерел

1. Коваль В., Маслюк К. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури з використанням інноваційних освітніх технологій. Молодь і ринок. № 6 (226). 2024. С. 18-25. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.307757>
2. Крищук В. Підготовка майбутніх учителів української мови та літератури до реалізації основних завдань літературної освіти. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Вип. 217. 2025. С. 382-388. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-217-382-388>
3. Semenovska L., Savenko L. Theoretical foundations of preparation of future teachers of Ukrainian language and literature for ethnocultural activity. Естетика і етика педагогічної дії. Вип. 24. 2021. С. 44–53. <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2021.24.255896>

Листопад Олексій

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної педагогіки
Університету Ушинського
(Одеса, Україна)

Рефлексивні практики як чинник професійного становлення майбутніх педагогів

Ключові слова: рефлексивні практики, професійне становлення, майбутні вихователі, педагогічна рефлексія, професійна компетентність

Сучасні трансформаційні процеси в системі вищої освіти України, зумовлені євроінтеграційними орієнтирами та цифровізацією освітнього середовища, актуалізують проблему якісної підготовки педагогічних кадрів, здатних до постійного професійного розвитку, самовдосконалення та критичного осмислення власної діяльності [2, с. 190–195]. Особливого значення набувають рефлексивні практики як важливий чинник професійного становлення майбутніх педагогів, зокрема вихователів закладів дошкільної освіти [1, с. 135–139]. Професійне становлення майбутнього вихователя передбачає не лише засвоєння системи фахових знань і вмінь, а й формування здатності до педагогічної рефлексії – усвідомлення, аналізу та оцінювання власних дій, досвіду, професійних досягнень і труднощів [3, с. 271–275]. Саме рефлексія виступає механізмом саморегуляції професійної діяльності, сприяє розвитку педагогічного мислення, емоційного інтелекту та здатності до прийняття обґрунтованих рішень у складних освітніх ситуаціях [5].

Рефлексивні практики у підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти доцільно розглядати як цілісну

систему педагогічно організованих дій, спрямованих на усвідомлення, інтерпретацію та переосмислення власного професійного досвіду. Реалізація рефлексивних практик в освітньому процесі закладів вищої освіти передбачає використання різноманітних форм і методів, які забезпечують поступовий перехід здобувачів освіти від зовнішнього контролю до саморегуляції та професійної самосвідомості [1, с. 135–139].

Важливе місце посідають рефлексивні щоденники, які виступають інструментом систематичної фіксації індивідуального досвіду результаті освітньої діяльності та педагогічної практики. Наприклад, під час проходження педагогічної практики в закладі дошкільної освіти студентам може пропонуватися щоденне занотовування відповідей на запитання типу: «Які педагогічні ситуації викликали найбільші труднощі?», «Які методи взаємодії з дітьми виявилися найбільш ефективними?», «Що б я змінив(ла) у власній діяльності наступного разу?». Така діяльність сприяє розвитку навичок самоаналізу, критичного мислення та формуванню індивідуального стилю педагогічної діяльності.

Значущим є портфоліо майбутнього вихователя, яке акумулює результати освітньої, наукової та практичної діяльності здобувача освіти. До структури портфоліо можуть входити конспекти занять, відеозаписи проведених освітніх заходів, відгуки керівників педагогічної практики, результати самооцінювання та рефлексивні есе. Наприклад, після проведення заняття з дітьми на тему «Осінні явища в природі» студент може додати до портфоліо опис проведеної діяльності, аналіз власних дій, оцінку досягнення поставлених цілей та визначення напрямів подальшого професійного вдосконалення.

Ефективним методом розвитку рефлексії є самоаналіз педагогічних ситуацій, що передбачає розгляд конкретних випадків із практики. Зокрема, студентам можуть

пропонуватися ситуації на кшталт: «Дитина відмовляється брати участь у колективній діяльності», «Виник конфлікт між дітьми під час гри», «Дитина проявляє емоційну нестабільність». У процесі аналізу здобувачі освіти визначають причини ситуації, оцінюють власні дії або можливі варіанти реагування, прогнозують наслідки та обґрунтовують оптимальні педагогічні рішення.

Важливу роль відіграють групові дискусії та рефлексивні семінари, які створюють умови для колективного осмислення досвіду та обміну професійними ідеями. Наприклад, обговорення теми «Ефективна комунікація вихователя з дітьми дошкільного віку» може супроводжуватися аналізом реальних або змодельованих ситуацій, висловленням різних точок зору та виробленням спільних рекомендацій. Така взаємодія сприяє розвитку комунікативної компетентності, толерантності до альтернативних позицій та здатності до аргументованого професійного діалогу.

Значний потенціал у формуванні рефлексивних умінь має кейс-метод, який орієнтує студентів на вирішення проблемних педагогічних завдань. Наприклад, кейс «Організація інклюзивного освітнього середовища в групі дошкільників» може включати опис дитини з особливими освітніми потребами та вимагати від студентів розроблення стратегії взаємодії, адаптації освітнього процесу та подальшого рефлексивного аналізу запропонованих рішень. Ефективним є метод проєктів, який передбачає активну діяльність студентів із подальшим рефлексивним осмисленням результатів. Наприклад, реалізація проєкту «Створення розвивального середовища для ігрової діяльності дітей» передбачає не лише розроблення відповідних матеріалів, а й аналіз труднощів, оцінку ефективності запропонованих рішень та самооцінку внеску кожного учасника.

У сучасних умовах особливого значення набуває використання цифрових інструментів для організації рефлексивної діяльності [4, с. 259–272]. Електронні портфоліо, онлайн-щоденники, блоги, платформи для спільної роботи дозволяють систематизувати результати діяльності, отримувати зворотний зв'язок від викладачів і одногрупників та здійснювати самооцінювання. Наприклад, ведення блогу «Мій шлях до професії вихователя» може включати регулярні публікації студентів із описом власного досвіду, труднощів і досягнень, що сприяє формуванню рефлексивної культури та професійної самосвідомості.

Різноманітність форм і методів реалізації рефлексивних практик у підготовці майбутніх вихователів забезпечує комплексний розвиток професійної компетентності. Залучення студентів до систематичної рефлексивної діяльності сприяє формуванню усвідомленого ставлення до майбутньої професії, розвитку внутрішньої мотивації, відповідальності за результати власної діяльності та готовності до безперервного професійного самовдосконалення.

Список використаних джерел

1. Княжева І. Педагогічна рефлексія як чинник професійного становлення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наукових праць* 2019 № 2 (64), травень. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2019. С. 135–139. DOI: 10.33310/2518-7813-2019-65-2-135-139
2. Койчева Т. І., Княжева І. А. Технологія використання дидактичних багатовимірних інструментів у професійній підготовці майбутніх викладачів. *Наука і освіта : наук.-практ. журнал.* 2017. №12. С. 190–195. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-12-28>

3. Листопад О. Компетентнісний і діяльнісний методологічні підходи в підготовці майбутніх педагогів до прогнозування в освітній діяльності. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький: Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка, 2026. Випуск 222. С. 271–275. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2026-1-222-271-275>
4. Листопад О. А., Мардарова І. К., Листопад Н. Л. Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та їх інтеграція в освітню практику: історичний контекст і сучасні тенденції. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*. 2025. Вип. 58. № 2. С. 259–272. DOI: <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2025-2-58-259-272>
5. Чернець Т. Ю., Мисула М. С., Руда М. М., Кавецька Н. А., Мудра У. О. Педагогічна рефлексія як чинник професійного розвитку викладача закладу вищої освіти. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 23. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17374828>

Ковтун Олена

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри іноземних мов і перекладу
Державного університету
«Київський авіаційний інститут»
(Київ, Україна)

Трансформація викладання авіаційної англійської мови як складника підготовки фахівців в умовах III- опосередкованої професійної комунікації

Ключові слова: професійна підготовка, професійно-комунікативна компетентність, цифрово-опосередкована взаємодія, підходи до навчання.

Сучасний розвиток авіаційної галузі характеризується поступовою інтеграцією систем штучного інтелекту (ШІ) в операційні процеси, що зумовлює зміну характеру професійної діяльності пілотів і авіадиспетчерів. У документах Міжнародної організації цивільної авіації (International Civil Aviation Organization – ICAO), присвячених інноваціям в авіації, увага фіксується на тому, що відбувається не стільки поглиблення автоматизації окремих функцій, скільки формування нового професійного середовища, у якому авіафахівець постійно взаємодіє з інтелектуальними системами, що підтримують аналіз даних і прийняття рішень [1]. Відповідно до цього професійна діяльність у сфері авіації дедалі більше будується на взаємодії людини з цифровими системами, де зростає роль інтерпретації, контролю та координації.

Інтеграція ШІ вже виявляється, зокрема, у сфері управління повітряним рухом, де впроваджуються технології автоматичного розпізнавання мовлення, здатні обробляти

радіообмін, ідентифікувати позивні та інтерпретувати команди для подальшого використання в інформаційних системах [2]. Такі рішення, на думку дослідників безпеки в управлінні повітряним рухом (E. Pinska-Chauvin, H. Helmke, J. Dokic, P. Hartikainen, O. Ohneiser, R.G. Lasheras), змінюють логіку виконання професійних дій, оскільки дозволяють перевести частину комунікативних і операційних процедур у напіваавтоматизований формат, і за умови належної інтеграції не знижують рівень безпеки польотів [2]. У новому професійному контексті трансформується і сама комунікація: вона поступово виходить за межі моделі «людина – людина» і набуває рис частково III-опосередкованої взаємодії, де мовлення використовується не лише для передання інформації, а й стає об'єктом її автоматизованого оброблення.

Важливою характеристикою професійної комунікації в авіації є її дискурсивна природа: вона має процедурний, інтерактивний і динамічний характер, реалізується в режимі реального часу та жорстко регламентується вимогами безпеки [3]. Комунікація між пілотом і диспетчером, як відзначають А. Богуш і О. Ковтун, виступає ключовим елементом забезпечення польоту, а відхилення від стандартної фразеології або недостатній рівень мовної підготовки можуть призводити до комунікативних збоїв і негативно впливати на безпеку [4]. Зазначене зумовлює необхідність збереження у мовній підготовці орієнтації на точність, лаконічність і однозначність мовлення, водночас розширюючи його зміст відповідно до сучасних умов професійної діяльності.

Окреслені зміни безпосередньо узгоджуються із загальною тенденцією розвитку англійської мови для спеціальних цілей (English for Specific Purposes – ESP), у межах якої відбувається перехід від вузько мовної підготовки до формування комплексних професійних і комунікативних компетентностей, зокрема цифрової грамотності, критичного

мислення та здатності до ефективної взаємодії в технологічно насиченому середовищі [5]. Закономірним наслідком такої ситуації є трансформація викладання авіаційної англійської мови як складника підготовки авіафахівців.

Насамперед відзначимо, що така трансформація передбачає зміну підходів до навчання, зокрема посилення контекстного підходу, імплементації task-based і simulation-based підходів, які забезпечують моделювання професійної діяльності в умовах, наближених до реальних. Навчання має включати роботу з автентичними сценаріями радіообміну «повітря – земля», аналіз нестандартних ситуацій, виконання завдань в умовах обмеженого часу та інформаційної невизначеності. Важливим є також формування здатності до інтерпретації мовленнєвих повідомлень, виявлення комунікативних помилок і прийняття рішень на основі отриманої інформації.

Окремого значення набувають завдання, що відображають умови сучасної професійної комунікації: співвіднесення усного повідомлення з його автоматичною транскрипцією, виділення критично важливих параметрів (позивні, висоти, команди), аналіз точності передачі інформації, а також моделювання аварійних і нестандартних ситуацій. Такі завдання дозволяють інтегрувати мовну, когнітивну та професійну підготовку і формують здатність діяти в умовах цифрово-опосередкованої та частково ШІ-опосередкованої взаємодії.

Отже, трансформація викладання авіаційної англійської мови полягає у переході від орієнтації на відтворення стандартизованої фразеології до формування комплексної професійно-комунікативної компетентності, що забезпечує ефективну діяльність в умовах цифровізованого та ШІ-інтегрованого середовища. Зазначене, своєю чергою, зумовлює необхідність оновлення змісту та методів навчання з акцентом

на розвиток здатності до інтерпретації, координації та прийняття рішень у процесі професійної комунікації.

Список використаних джерел

1. International Coordinating Council of Aerospace Industries Associations (ICCAIA). *Artificial intelligence (AI) contribution to aviation*: Working Paper. A42-WP/489, EX/220. Montréal: International Civil Aviation Organization (ICAO), 2025. URL: https://www.icao.int/sites/default/files/Meetings/a42/Documents/WP/wp_489_en.pdf (дата звернення: 30.04.2026).
2. Pinska-Chauvin, E., Helmke, H., Dokic, J., Hartikainen, P., Ohneiser, O., Lasheras, R.G. Ensuring safety for artificial-intelligence based automatic speech recognition in air traffic control environment. *Aerospace*. 2023. Vol. 10, No. 11. Article 941. <https://doi.org/10.3390/aerospace10110941>
3. Kovtun, O., Khaidari, N., Harmash, T., Melnyk, N., Gnatyuk, S. Communication in civil aviation: Linguistic analysis for educational purposes. In: *CEUR Workshop Proceedings*. Vol. 2588. Aachen: CEUR-WS, 2019. URL: <http://ceur-ws.org/Vol-2588/> (дата звернення: 02.05.2026).
4. Bogush, A., Kovtun, O. Discourse “Radiotelephony of Civil Aviation”: psycholinguistic aspect. *Psycholinguistics*. 2019. Vol. 25, No. 1. P. 11-32. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-25-1-11-32>
5. Pavlenko, O. Teaching English for Specific Purposes: Exploring Emerging Trends. *European Science*. 2024. № 2 (sge28-02). P. 6-43. <https://doi.org/10.30890/2709-2313.2024-28-00-031>

Березовська Людмила

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії та методики
дошкільної освіти Університету Ушинського
(Одеса, Україна)

Інноваційні технології у системі професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти

Ключові слова: інноваційні технології, професійна підготовка, майбутні вихователі, заклад дошкільної освіти, освітній процес.

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується процесами модернізації, зумовленими суспільними трансформаціями, євроінтеграційними орієнтирами та посиленням ролі інновацій у всіх сферах професійної діяльності. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема підвищення якості професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, оскільки саме вони забезпечують фундаментальний етап становлення особистості дитини дошкільного віку. Від рівня професійної компетентності вихователя, його здатності до творчого мислення та готовності до впровадження інновацій залежить ефективність освітнього процесу. Відтак, процеси реформування освіти визначають потребу в оновленні змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх вихователів відповідно до сучасних інформаційних і компетентнісних орієнтирів. У зв'язку з цим важливого значення набуває впровадження інноваційних технологій, які забезпечують активізацію пізнавальної діяльності здобувачів освіти, розвиток їхньої самостійності, критичного мислення та здатності до професійного самовдосконалення. Інноваційні технології

виступають ефективним засобом інтеграції теоретичних знань і практичного досвіду, сприяють формуванню ключових і фахових компетентностей майбутніх педагогів.

Проблема впровадження інноваційних технологій у професійну підготовку майбутніх педагогів знайшла відображення у працях В. Андрущенка, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Дубасенюк, І. Дичківської, К. Крутій, О. Савченко, С. Сисоевої, Т. Поніманської та інших. У працях учених обґрунтовано концептуальні підходи до модернізації освітнього процесу, визначено сутність інноваційних технологій та їх роль у підвищенні якості професійної підготовки педагогів. Водночас аналіз наукових джерел свідчить про те, що питання системного впровадження інноваційних технологій у підготовку майбутніх вихователів потребує подальшого теоретичного осмислення та практичного обґрунтування.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю пошуку ефективних шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на основі використання інноваційних технологій, що відповідають сучасним освітнім викликам.

У сучасній педагогічній науці інноваційні технології розглядаються як комплекс методів, форм і засобів організації освітнього процесу, що ґрунтуються на сучасних підходах до навчання та спрямовані на підвищення його якості, результативності й особистісної орієнтації. Їх упровадження забезпечує активну взаємодію учасників освітнього процесу, стимулює пізнавальну активність здобувачів освіти, сприяє розвитку творчого мислення, самостійності та критичного аналізу [3]. Інновації в освіті визначаються як цілеспрямовані нововведення, спрямовані на розв'язання актуальних проблем освітньої практики. Вони забезпечують удосконалення освітнього процесу, підвищення його ефективності та

створення оптимальних умов для засвоєння навчального матеріалу [2].

У цьому контексті інноваційні технології розглядаються як важливий чинник оновлення освітнього процесу та формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Їх застосування забезпечує інтеграцію теоретичної і практичної складових підготовки, сприяє розвитку здатності до розв'язання професійних завдань у реальних умовах педагогічної діяльності [1].

Провідним завданням сучасної системи підготовки фахівців дошкільної освіти виступає формування професійної компетентності та готовності до самореалізації в педагогічній діяльності. Формування зазначених якостей розглядається як складна багатокomпонентна структура, функціонування якої спрямоване на забезпечення якісної підготовки педагогічних працівників, здатних здійснювати професійну діяльність в умовах динамічних змін освітнього середовища та суспільних трансформацій.

У працях учених (Л. Артемова, Г. Беленька, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Гнізділова, К. Крутій, Н. Лисенко та ін.) обґрунтовано функціонування системи дошкільної освіти як відкритої, гнучкої та варіативної структури, орієнтованої на забезпечення якісних освітніх послуг для дітей дошкільного віку. Зазначене зумовлює підвищення вимог до професійної підготовки педагогічних кадрів, актуалізує потребу у вихователях нового типу, здатних адекватно реагувати на соціально-економічні зміни, орієнтуватися в сучасних освітніх процесах та ефективно діяти в умовах нестандартних педагогічних ситуацій.

Важливим складником професійного становлення є залучення здобувачів освіти до практичної діяльності, що забезпечує поступовий перехід від теоретичного засвоєння знань до їхнього застосування в реальних умовах освітнього

процесу. Практична підготовка виступає системоутворювальним елементом професійного навчання, оскільки дозволяє інтегрувати знання з психолого-педагогічних і методичних освітніх компонентів у цілісну структуру професійної компетентності. У процесі такої діяльності у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти формуються навички планування освітнього процесу, організації різних видів діяльності дітей, уміння здійснювати педагогічне спостереження та корекцію освітніх впливів. Саме практико-зорієнтований підхід у поєднанні з інноваційними освітніми технологіями створює умови для формування готовності майбутнього вихователя до самостійної професійної діяльності в закладі дошкільної освіти.

Використання інтерактивних методів навчання, інформаційно-комунікаційних засобів, кейс-технологій, проєктної діяльності та моделювання педагогічних ситуацій сприяє формуванню у майбутніх вихователів здатності до самостійного прийняття рішень, критичного осмислення професійних дій, творчого підходу до розв'язання педагогічних завдань. Особливої значущості набуває застосування технологій моделювання реальних умов освітнього середовища, що дозволяє наблизити освітній процес до майбутньої професійної практики. У таких умовах здобувачі освіти набувають досвіду організації освітнього процесу, взаємодії з дітьми дошкільного віку, співпраці з колегами та батьками дітей. Важливим результатом використання інноваційних підходів є розвиток у майбутніх вихователів здатності до безперервного професійного самовдосконалення, що передбачає усвідомлену потребу в оновленні знань, опануванні нових педагогічних технологій та адаптації до змін сучасного освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник. Київ: Академвидав, 2015. 302 с.
3. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. Харків, 2009. 179 с.

Бойко Ольга

кандидат фізико-математичних наук
доцент кафедри прикладної математики та інформатики
Університету Ушинського
(Одеса, Україна)

Халецька Катерина

доктор філософії (PhD)
вчитель інформатики в Комунальному закладі
«Рішельєвський науковий ліцей»
(Одеса, Україна)

Дослідно-орієнтоване навчання як основа професійної гнучкості майбутнього вчителя інформатики

Ключові слова: дослідно-орієнтоване навчання, підготовка майбутнього вчителя інформатики, вчитель-дослідник, професійна гнучкість, цифрова грамотність, варіативність освітніх програм.

Трансформація сучасної загальної середньої освіти у рамках реалізації реформи Нової української школи (НУШ) висуває нові вимоги до професійної адаптивності вчителя інформатики. Сучасний етап розвитку педагогічної освіти в Україні характеризується переходом до високого рівня автономії вчителя інформатики у виборі освітніх стратегій.

Специфіка галузі сьогодні визначається суттєвою нерівномірністю технічного забезпечення закладів освіти, значною диференціацією когнітивної готовності учнів та динамічною варіативністю інструментарію, що пропонується чинними модельними навчальними програмами.

За таких умов репродуктивна модель підготовки майбутніх учителів інформатики, орієнтована на лінійне виконання регламентованих інструкцій та формальну реалізацію стандартних алгоритмічних сценаріїв, втрачає свою актуальність. На зміну їй приходить потреба у вчителі-досліднику, здатному критично оцінювати варіативний складник освітніх програм та адаптувати їх до реальних можливостей цифрового середовища конкретного закладу освіти.

Дослідно-орієнтований підхід у навчанні в закладах вищої освіти має сформувати у майбутнього вчителя інформатики навички методичного проєктування на основі інноваційної діяльності, а не простого копіювання існуючих методик. Це передбачає розвиток таких компетентностей:

Діагностична компетентність: здатність проводити моніторинг початкового рівня цифрової грамотності учнів для побудови індивідуальних освітніх траєкторій у межах обраної модельної програми.

Прогностична компетентність: вміння аналізувати потенціал новітніх технологій (від хмарних обчислень до систем штучного інтелекту) та інтегрувати їх у варіативну частину навчального плану [1].

Адаптивна компетентність: майстерність у трансформації складних теоретичних концепцій програмування у практико-орієнтовані завдання, що відповідають запитам сучасної ІТ-індустрії.

Дослідно-орієнтоване навчання виступає методологічною основою, що перетворює університетську аудиторію на

лабораторію педагогічного експерименту. Концептуальна цінність такого підходу полягає у зміні самого статусу знання: воно перестає бути об'єктом для запам'ятовування і стає інструментом для розв'язання прикладних дидактичних проблем. Це закладає основу професійної гнучкості, яка дозволяє вчителю інформатики залишатися методично спроможним незалежно від наявної матеріальної бази чи специфіки обраної модельної навчальної програми.

У межах нового підходу підготовка вчителя інформатики зазнає суттєвих трансформацій, насамперед у площині взаємодії здобувача освіти з технологічним середовищем. Замість традиційного виконання інструктивних лабораторних робіт, майбутній педагог залучається до аналітичної діяльності. Наприклад, вивчення програмування на базі мов Python або C++ відбувається через призму порівняльного аналізу їхнього впливу на когнітивний розвиток учнів. Здобувач освіти досліджує, як саме візуалізація коду, зокрема через побудову графічних об'єктів або моделювання фізичних процесів, сприяє швидшому опануванню складних алгоритмічних структур. Така підготовка формує вчителя інформатики, який здатен самостійно визначати, який інструментарій буде найбільш ефективним для конкретної вікової групи в умовах варіативності освітнього простору [6].

Важливим аспектом дослідно-орієнтованого навчання є розвиток здатності до самостійного конструювання навчального контенту. Вчитель інформатики нового покоління не просто слідує за готовими вказівками, а виступає автором дидактичних матеріалів, що базуються на результатах власних спостережень. Це відображається на практичній підготовці, де здобувачі освіти вчать розробляти авторські системи завдань, що враховують міжпредметні зв'язки та реальні запити сучасного цифрового суспільства. Такий підхід гарантує, що педагог не відчуватиме розгубленості у разі відсутності

методичних посібників, оскільки він сам володіє методологією створення якісного освітнього продукту, адаптованого до індивідуальних потреб учнів та технічних можливостей закладу освіти [4].

Важливим фактором стимулювання дослідницької активності майбутнього вчителя інформатики стає інтеграція у віртуальні професійні спільноти та використання відкритих освітніх ресурсів, що дозволяє оперативно верифікувати власні методичні знахідки у глобальному науковому контексті.

При цьому дослідно-орієнтована модель підготовки в університеті безпосередньо транслюється на подальшу професійну діяльність у закладах загальної середньої освіти: реалізуючи ідеї педагогіки партнерства, вчитель-дослідник не просто передає знання, а стає фасилітатором і коучем, який разом із учнем проходить шлях наукового пошуку. Такий підхід забезпечує формування особистості учня-дослідника, здатного до критичного мислення та самостійного розв'язання проблем у динамічному цифровому середовищі [3].

Прогнозовані результати застосування цієї моделі в університеті закладають фундамент для якісного оновлення професійного профілю майбутнього вчителя інформатики. Передусім це проявляється у здатності випускника гнучко реагувати на виклики часу: будь-які технологічні зрушення чи оновлення програм сприймаються ним не як методичне ускладнення, а як простір для наукового пошуку.

Завдяки сформованій дослідницькій позиції вчитель інформатики стає аналітиком власної практики, який здатен вчасно розпізнати когнітивні розриви у сприйнятті учнями складних тем і миттєво адаптувати навчальну стратегію. Зрештою, такий підхід гарантує професійне довголіття вчителя інформатики, адже постійний дослідницький інтерес дозволяє йому залишатися на вістрі технологічного прогресу та

зберігати актуальність своїх компетенцій у динамічному цифровому світі.

Отже, дослідно-орієнтоване навчання виступає гарантом того, що майбутній учитель інформатики буде не просто технічним спеціалістом, а інтелектуально незалежним педагогом-дослідником. Це забезпечує йому можливість впевненого професійного становлення в будь-якому освітньому контексті, від невеликої загальноосвітньої школи до наукового ліцею.

Здатність до наукової рефлексії, методична винахідливість та вміння трансформувати виклики цифрової епохи у можливості для розвитку учнів стають тими ключовими результатами, що визначають успішність сучасної педагогічної освіти. Переорієнтація університетської освіти на засади дослідно-орієнтованого навчання створює надійний фундамент для якісної підготовки майбутніх учителів інформатики.

Такий підхід дозволяє випустити фахівця, здатного забезпечити високий рівень інтелектуального розвитку та цифрової культури всіх учнів, незалежно від їхньої подальшої спеціалізації. Професійна гнучкість, здобута в університеті через постійний пошук та аналіз методичних рішень, гарантує, що вчитель зможе ефективно навчати дітей у будь-якому освітньому середовищі, адаптуючи складні технологічні концепції до потреб кожної особистості.

Зрештою, саме готовність педагога до самостійного моделювання навчального процесу стає запорукою формування логічної грамотності та інформаційної стійкості особистості у цифровому суспільстві.

Список використаних джерел

1. Халецька К. В. Сучасна інтерпретація категорії «прогностична компетентність» у міждисциплінарному вимірі.

Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Випуск 3 (144). Одеса, 2023. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2023-3-17>.

2. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель закладу загальної середньої освіти». URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>

3. Галіцян О. А. Сутність і структура педагогічної фасилітації вчителя. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/9/statti/galican.htm

4. Methodical training of future teachers of computer science as a current pedagogical problem. *Scientific Journal of the Dragomanov Ukrainian State University Series 2 Computer-Oriented Learning Systems*, 22 (29), 2020. P. 87-95. URL: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series2.2020.22\(29\).12](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series2.2020.22(29).12)

5. Олефіренко Н., Андрієвська В. Ознайомлення майбутніх учителів інформатики з сучасними освітніми технологіями. *Фізико-математична освіта*, 33 (1), 2022. С. 30-35. URL: <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2022-033-1-005>

Турбарова Надія

викладач

кафедри слов'янського мовознавства

Університету Ушинського

(Одеса, Україна)

Мультидисциплінарний потенціал технології сторітелінгу в контексті модернізації сучасного освітнього простору

Ключові слова: сторітелінг в освіті, інноваційні педагогічні технології, креативне мислення, мотивація навчання, мультидисциплінарний підхід, освітній процес.

Глобальна трансформація світової освітньої парадигми вимагає від педагогічної спільноти пошуку та впровадження принципово нових, адаптивних та людиноцентрованих інструментів взаємодії з тими, хто навчається. Сучасний етап розвитку суспільства, що характеризується інформаційним перенасиченням, домінуванням екранної культури та кліповістю сприйняття, актуалізує проблему подолання когнітивного відчуження здобувачів освіти від навчального матеріалу. У цьому вимірі особливого значення набувають інноваційні методики, здатні трансформувати сухий академічний контент у живий, емоційно забарвлений досвід, що безпосередньо впливає на мотиваційну сферу особистості. Однією з таких провідних технологій, яка демонструє високу ефективність на різних рівнях дидактичної системи – від початкової школи до закладів вищої освіти, є сторітелінг, або мистецтво створення та розповіді історій.

Феномен сторітелінгу не є виключно продуктом сучасності; його коріння сягає глибин людської культури, де міф, казка та притча виступали основними трансляторами

соціокультурного досвіду та моральних імперативів. Проте в умовах новітньої школи цей інструмент зазнав суттєвої дидактичної реконцептуалізації. Сьогодні розповідь історій розглядається не просто як розважальний елемент чи засіб утримання уваги, а як повноцінна інноваційна технологія, що має чітку структуру, цільову спрямованість та прогнозовані результати.

Перехід від репродуктивних методів навчання до інтерактивних зумовлює потребу впровадження таких моделей, які стимулюють внутрішнє прагнення до пізнання. Застосування наративних практик дозволяє нівелювати бар'єри між абстрактною науковою теорією та повсякденною практикою учнів, створюючи міцні міжпредметні зв'язки та забезпечуючи глибинне розуміння суті явищ.

Особливу чутливість до наративного впливу виявляють здобувачі початкової освіти. У молодшому шкільному віці наочно-образне мислення залишається домінантним, а емоційне сприйняття світу переважає над раціональним. Використання інноваційних технологій, серед яких інтерактивні розповіді посідають чільне місце, виступає потужним каталізатором для розкриття творчого потенціалу дітей.

Процес залучення інноваційних освітніх засобів у початковій ланці безпосередньо корелює з інтенсифікацією розвитку креативного мислення учнів, оскільки спонукає їх до нестандартного розв'язання навчальних завдань, моделювання власних смислових сюжетів та вербалізації прихованих творчих задумів [2]. Коли дитина стає не просто пасивним слухачем, а активним співавтором історії, відбувається трансформація її мисленнєвих операцій: активізується уява, формується здатність до аналогії та синтезу. Казкові чи реалістичні сюжети, інтегровані в уроки математики, мови чи природничих дисциплін, допомагають дитині подолати страх

перед помилкою, оскільки будь-який сюжетний поворот у просторі історії може бути переосмислений та скоригований.

Комплексний аналіз практичного застосування сторітелінгу в закладах середньої освіти дозволяє констатувати наявність широкого спектра преференцій як для педагогічного корпусу, так і для учнівського колективу. Для вчителя цей метод стає гнучким інструментом фасилітації, що дозволяє утримувати дисципліну без примусу, м'яко спрямовувати вектор дитячої уваги у потрібне русло та здійснювати ненав'язливе оцінювання рівня засвоєння матеріалу. Для учнів же користь виявляється в оптимізації процесів запам'ятовування, розвитку комунікативних навичок та емпатії.

Завдяки емоційному підключенню до долі персонажів, складна інформація кодується у довготривалій пам'яті значно швидше та надійніше, ніж під час механічного зазубрювання. Дослідження практиків підтверджують, що структурування навчального матеріалу у формі завершеного наративу суттєво підвищує залученість аудиторії та трансформує традиційний урок на простір активної міжособистісної взаємодії [1].

Переходячи на рівень базової середньої освіти, сторітелінг набуває більш витончених форм, інтегруючись у структуру сучасного уроку як системний композиційний елемент. Особливо яскраво цей потенціал розкривається під час вивчення дисциплін гуманітарного спрямування, зокрема літератури.

У підлітковому віці учні прагнуть до самовираження та критичного переосмислення авторитетів, тому стандартний біографічний чи текстуальний виклад часто викликає у них спротив або байдужість. Застосування технології створення історій під час проектування уроків української літератури дозволяє вчителю розставити акценти таким чином, щоб наблизити класичні твори до реалій сучасного підлітка,

зробити постаті письменників живими особистостями зі своїми внутрішніми конфліктами, а не просто портретами на стіні або в підручнику [4]. У такий спосіб формується методична модель, де урок перетворюється на полілог, у якому кожен учень через призму запропонованого сюжету шукає відповіді на власні екзистенційні запитання, розвиваючи при цьому критичне мислення, мовленнєву культуру та читацьку компетентність.

Не менш затребуваним сторітелінг є і в межах вищої педагогічної та професійної освіти. Студенти інколи демонструють утомленість від традиційних лекційних форматів, які переобтяжені абстрактними дефініціями та теоретичними схемами. У цьому контексті актуалізується потреба використання розповіді історій як інструменту професіоналізації майбутніх фахівців.

Інтеграція сторітелінгу в освітній процес сучасної вищої школи виступає ефективним механізмом формування м'яких навичок (soft skills), лідерських якостей та здатності до розв'язання нестандартних кейсів, що є критично важливим для успішної адаптації випускників на ринку праці [3]. Через аналіз реальних чи квазіреальних професійних історій, розбір помилок та успіхів практиків у тій чи тій галузі студенти засвоюють складний методологічний інструментарій на глибинному рівні. Це дозволяє подолати розрив між академічною підготовкою та реальними викликами професійної діяльності, створюючи умови для формування рефлексивної позиції майбутнього спеціаліста.

Проведений концептуальний аналіз дозволяє стверджувати, що технологія сторітелінгу є універсальним, крос-рівневим дидактичним інструментом, що відповідає гуманістичним орієнтирам сучасної освіти. Вона успішно вирішує завдання розвитку творчого потенціалу дітей молодшого шкільного віку [2], забезпечує оптимізацію

сприйняття та підвищення мотивації учнів у середній ланці [1], структурує та збагачує методичну палітру вчителів-гуманитаріїв [4], а також виступає дієвим засобом професійної підготовки та соціалізації студентської молоді у вищій школі [3]. Подальші наукові пошуки у цьому напрямі мають бути пов'язані з розробленням інтегрованих цифрових моделей сторітелінгу (диджитал-сторітелінгу) та впровадженням їх у практику дистанційного та змішаного навчання.

Список використаних джерел

1. Портал «Освіта нова» Сторітелінг у навчанні: його переваги для вчителів і учнів. Опубліковано 19.05.2020. URL: <https://osvitanova.com.ua/posts/3837-storitelinh-u-navchanni-ioho-perevahy-dlia-> (дата звернення: 03.05.2026).
2. Приймак В. Розвиток креативного мислення молодших школярів у процесі навчальної діяльності засобами інноваційних технологій. Креативність особистості як фактор інноваційного розвитку суспільства : збірн. наук. праць. Вип. 2 / за ред. доц. В.В. Павленко. Житомир : ФОП Левковець Н.М., 2020. 188 с. С. 118-122. URL: <https://surl.li/pzlqaf> (дата звернення: 03.04.2026).
3. Раїнчук В.А., Петечук А.Р. Сторітелінг та його використання у освітньому процесі сучасної вищої школи. Міжнародний науковий журнал «Грааль науки». 2025. № 57 (жовтень). С. 739-743. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.17.10.2025.081>
4. Резнікова К. В. Інноваційна технологія «сторітелінг» в побудові сучасного уроку української літератури в базовій школі. Перспективи та інновації науки. 2023. № 9 (27). С. 377–385. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-9\(27\)-377-385](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-9(27)-377-385).

Budnik Anzhela

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate
Professor of the Department of Slavic Linguistics,
State Institution "South Ukrainian National Pedagogical
University named after K. D. Ushynsky"

DOI: <https://doi.org/10.24195/ProfessionalDevelopment2026-12>

**Innovative educational technologies for fostering
creativity in the professional training of future teachers of
Ukrainian language and literature**

Keywords: innovative educational technologies, creativity, future teachers, Ukrainian language and literature, blended learning, project-based learning, gamification, STEM education, digital technologies.

In recent years, scholarly discourse has demonstrated a growing interest in the study of creative thinking within the educational context. In particular, the works of O. Pometun, N. Zhydkova, and N. Kalashnyk emphasize that the development of creativity is a prerequisite for preparing a competitive professional capable of acting effectively under conditions of uncertainty. Contemporary Ukrainian scholars, including I. Ziaziun, V. Kremen, and S. Sysoieva, stress the necessity of reorienting the educational process toward the development of students' personal potential, particularly their creative self-realization, critical thinking, and innovativeness.

In the context of the ongoing war, researchers such as H. Meshko, T. Chubina, A. Sybirnyi, as well as O. Dubaseniuk and L. Pukhovska, emphasize the importance of providing psychological support for students, fostering their emotional resilience, and creating a safe educational environment. Under these circumstances, creativity is viewed not only as a cognitive characteristic but also as a resource for overcoming crises, a

mechanism of adaptation, and a tool for an individual's internal mobilization. International scholars, including K. Robinson, T. Amabile, A. Craft, and J. Hattie, underline the significance of intrinsic motivation, learner autonomy, and a supportive educational environment in fostering creative thinking. M. Csikszentmihalyi's studies focus on the concept of *flow* as a state of complete engagement that enhances creative productivity, whereas H. Gardner substantiates the multidimensional nature of intelligence, thereby opening new perspectives for developing learners' creative abilities.

It is noteworthy that recent publications reveal increasing interest in innovative educational practices, among which hybrid and blended learning, digital educational technologies, art-based therapeutic methods, gamification, the integration of STEAM approaches, and project-based research activities occupy a prominent place.

These approaches promote learners' autonomy, creative initiative, and capacity for innovative thinking. At the same time, they not only ensure effective knowledge acquisition but also perform an important psycho-emotional function by helping students cope with stress, reduce anxiety, and maintain cognitive engagement. Consequently, contemporary research confirms the multifaceted nature of creativity development, encompassing pedagogical, psychological, and sociocultural dimensions.

The purpose of the study is to provide a theoretical justification and practical analysis of innovative educational technologies as an effective means of developing the creativity of future teachers of the Ukrainian language and literature.

Innovative educational technologies serve as an effective instrument for fostering creativity, as they ensure students' active engagement with educational content, stimulate independent cognitive activity, and facilitate the development of individual learning trajectories. In the professional training of future teachers

of the Ukrainian language and literature, it is advisable to employ a comprehensive set of educational technologies, including blended learning, project-based learning, digital platforms, gamification, and multimodal approaches to text analysis and interpretation.

A particularly significant role in creativity development is played by multimodality as a principle of organizing the educational process. This approach involves integrating different modes of information perception, including verbal, visual, auditory, and kinaesthetic channels. While working with literary, journalistic, and media texts, students learn not only to analyse textual content but also to interpret non-verbal components such as intonation, visual imagery, and symbolism. Such an approach contributes to a deeper understanding of texts and promotes the development of creative thinking.

Project-based research activities constitute another effective means of fostering creativity. Within this framework, students complete tasks related to creating their own texts and media products. These may include educational projects, adaptations of literary works for different target audiences, the production of Ukrainian-language video content, and the development of podcasts or blogs. Such activities contribute not only to the development of linguistic competence but also to the enhancement of sociocultural and digital competences.

An essential component of this process is the use of digital tools and platforms that enable students' creative self-expression. Online services designed for creating interactive content, visualising information, and supporting collaborative writing transform the educational process into an open and dynamic system. Furthermore, the digital environment facilitates the development of critical information literacy, enabling students to evaluate, select, and process information effectively, which is an indispensable prerequisite for creative thinking.

Equally important is the application of gamification as an educational technology that increases students' motivation and encourages active participation in learning. The incorporation of game-based elements into instruction, including role-playing activities, simulations, and language quests, creates situations requiring creative exploration in which students are encouraged to make unconventional decisions, experiment with language and style, and develop original approaches to solving educational tasks.

Within this context, a series of innovative educational cases and assignments aimed at developing the creative potential of future teachers of the Ukrainian language and literature has been designed. One of these cases is presented below as an example.

As an example, we propose the educational case "A STEM Lesson in the Modern Ukrainian Language," the purpose of which is to integrate linguistic studies with technology, data analysis, and information visualization. Students are assigned the task of creating a multimedia product, such as a presentation, a digital project, an interactive map, or a video, demonstrating linguistic phenomena through the use of contemporary technologies. Such integration promotes the development of logical, analytical, and creative thinking in future teachers of the Ukrainian language and literature while simultaneously fostering their digital competence and ability to use modern technological tools in professional practice.

One possible assignment is the creation of a Digital Language Laboratory, which includes the following activities:

- collecting examples of linguistic phenomena, such as neologisms, phraseological units, dialectisms, and slang, from authentic sources, including social media, mass media, and everyday communication;
- analysing the frequency of particular lexical items or grammatical constructions and presenting the results through infographics or statistical charts;

- creating visual representations, including diagrams, word clouds, and tables, to illustrate the structural or semantic characteristics of linguistic units;

- employing artificial intelligence tools to generate examples, transform texts, or simulate communicative situations.

Another effective activity involves developing an Interactive Language Map, through which students present regional features of the Ukrainian language, including lexical, phonetic, and grammatical peculiarities. This project integrates linguistic knowledge with elements of geography and digital technologies while encouraging students to investigate language variation and represent their findings through interactive visualization.

An equally productive format is a video project (e.g., YouTube Shorts or TikTok), in which future teachers of the Ukrainian language and literature explain complex linguistic phenomena, such as orthographic rules, stylistic nuances of meaning, or common language mistakes. These projects combine verbal explanations with visual elements, voice-over narration, and background music, while illustrating both correct and incorrect language use in authentic communicative situations.

The structure of such a video may include the following components:

- a brief introduction that presents the topic or identifies a linguistic problem;

- an illustrated explanation of the selected linguistic phenomenon;

- visual demonstration through diagrams, infographics, or dialogues;

- a reflective conclusion addressing questions such as *"Why is this important for contemporary language use?"* or *"How does it influence our communication?"*

Thus, a STEM lesson in the Modern Ukrainian Language enables the integration of linguistic knowledge with analytical and

digital skills, promotes a research-oriented approach to language learning, and fosters creativity through the combination of science, technology, and communication.

It should be emphasized that contemporary innovative educational practices cannot be reduced solely to the use of digital platforms or interactive teaching methods. Rather, they imply a profound transformation of the educational process, including its content, organizational forms, and value orientations. To foster students' creative potential, it is essential to establish an educational environment that encourages independence, critical thinking, and the search for innovative solutions [1, p. 83].

The contemporary labour market requires professionals who are capable of adapting rapidly to changing circumstances, generating original ideas, thinking critically, and working effectively under conditions of uncertainty. Creative thinking should therefore be regarded not merely as an individual talent but as the outcome of purposeful pedagogical practice [2].

In today's world, characterized by global challenges, social upheavals, and armed conflicts, education has acquired particular significance as a space for fostering resilience, humanistic values, and individuals' creative potential. Under the conditions of war and the post-war reconstruction of Ukraine, the role of the humanities, particularly philological education, has become increasingly important. It is expected not only to preserve cultural memory but also to generate new meanings, consolidate society, contribute to its spiritual recovery, and support national renewal.

Within this context, the development of the creative potential of philology students becomes especially significant. Their ability to think innovatively, generate original ideas, respond effectively to uncertainty, and transform personal and professional experience into productive action will largely determine the future quality of Ukraine's educational, cultural, and information spheres.

The findings of this study demonstrate that innovative educational technologies constitute an effective means of developing the creativity of future teachers of the Ukrainian language and literature.

The integration of blended learning, multimodal approaches, project-based learning, digital technologies, gamification, and STEM-oriented educational practices creates favourable conditions for students' intellectual, professional, and personal development. Furthermore, these approaches contribute to strengthening emotional resilience, enhancing intrinsic motivation, and preparing future teachers to respond successfully to the challenges of contemporary education and society.

References

1. Ivanova, N. Yu., & Korolova, O. O. (2023). Rozvytok kreatyvnoho myslennia studentiv [Development of students' creative thinking]. In A. V. Horoshko et al. (Eds.), *Suchasni dosiahnennia v nautsi ta osviti: Zbirka prats XVIII Mizhnarodnoi naukovoï konferentsii (Netanya, Israel, September 13–20, 2023)* (pp. 81–85). Khmelnytskyi National University.
2. Larraz, N. (2021). Development of creative thinking skills in the teaching-learning process. In U. Kayapinar (Ed.), *Teacher Education – New Perspectives*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.97780>
3. Pometun, O. I., & Hupan, N. M. (2021). Interaktyvni tekhnolohii navchannia v umovakh dystantsiinoï osvity [Interactive learning technologies in distance education]. *Ukrainian Educational Journal*, 3, 67–78.

Popova Oleksandra

Doctor of Science in Pedagogy, Full Professor,
Dean of the Faculty of Foreign Languages,
Ushynsky University (Odesa, Ukraine)

Morhun Oleksandra

PhD in Pedagogy,
Assisting Lecturer, Head of the Department of International
Relations, Ushynsky University
(Odesa, Ukraine)

Chinese Studies in Ukraine: Digital Transformation, Academic Cooperation and New Educational Perspectives

Keywords: Chinese studies, Chinese language education, digitalization, academic mobility, intercultural communication, international cooperation, Confucius Institutes.

The relevance of this topic is determined by the growing importance of China in the global political, economic, educational, and cultural landscape. As China continues to strengthen its position as one of the leading world powers, the demand for specialists with knowledge of the Chinese language, culture, and contemporary social processes is steadily increasing. In Ukraine, Chinese studies have become an important component of higher education, contributing to the development of intercultural dialogue and international cooperation. Under the conditions of globalization, digital transformation, and the internationalization of education, Chinese studies are acquiring new forms and directions of development. [2]

The formation of Chinese studies in Ukraine is closely connected with the traditions of Oriental studies established during the twentieth century. Initially, academic interest focused primarily on the study of the Chinese language, classical literature, philosophy, and history. Research activities were mainly theoretical

and philological in nature. Nevertheless, these studies laid the foundation for the development of Ukrainian Sinology and contributed to the formation of professional academic schools.

Following Ukraine's independence, Chinese studies entered a new stage of development. The growing political and economic relations between Ukraine and China stimulated the expansion of educational programmes related to the Chinese language and culture. Universities introduced new curricula, established specialized departments, and broadened opportunities for students interested in Chinese studies. The educational focus gradually shifted from purely linguistic training to interdisciplinary approaches incorporating economics, international relations, business communication, and cultural studies. [5]

An important role in this process has been played by Confucius Institutes and Confucius Classrooms operating within Ukrainian educational institutions. These organizations have become significant platforms for promoting Chinese language education and cultural exchange. Through language courses, cultural events, academic competitions, and scholarship opportunities, they facilitate access to authentic educational resources and strengthen cooperation between Ukrainian and Chinese universities. Their activities contribute to increasing student motivation and improving the quality of Chinese language instruction. [6]

One of the most significant trends in contemporary Chinese studies is interdisciplinarity. Modern educational programmes increasingly combine language learning with the study of Chinese politics, economics, international relations, digital technologies, and media communication. Such an approach allows students to acquire a comprehensive understanding of modern China and prepares them for professional activities in a rapidly changing global environment. Chinese studies are no longer limited to traditional philological

frameworks but are becoming an important element of international and cross-cultural education. [5]

Digitalization represents another major factor influencing the development of Chinese studies in Ukraine. The implementation of online learning platforms, digital educational resources, and hybrid teaching formats has significantly expanded access to the Chinese language education. Digital tools enable students to communicate with native speakers, participate in virtual exchange programmes, and access authentic learning materials regardless of geographical location. In recent years, digital technologies have become especially important for ensuring educational continuity under challenging social and geopolitical circumstances. [4]

Academic mobility also remains a key component of contemporary Chinese studies. Exchange programmes, joint educational projects, international conferences, and research cooperation provide valuable opportunities for students and scholars to gain intercultural experience and develop professional competences. The cooperation between Ukrainian and Chinese universities contributes to the internationalization of higher education and supports the integration of Ukrainian academic institutions into the global educational community. [1]

At the same time, Chinese studies in Ukraine face several challenges. They include limited financial resources, the need for continuous modernization of educational programmes, shortages of qualified teaching staff, and the necessity of adapting curricula to rapidly changing global realities. Furthermore, current geopolitical and socio-economic conditions create additional difficulties for educational institutions and international academic cooperation.

Despite these challenges, the prospects for Chinese studies in Ukraine remain highly promising. Future development may involve the expansion of digital learning environments, the creation of interdisciplinary research centres, the strengthening of academic partnerships with Chinese universities, and the implementation of

innovative teaching methodologies. Particular attention should be devoted to developing practical competencies that enable graduates to work effectively in international educational, business, and cultural contexts. [4]

In conclusion, Chinese studies in Ukraine have evolved from a specialized academic discipline into a strategically important field of education and research. Contemporary Chinese studies combine linguistic, cultural, political, economic, and technological dimensions, reflecting the complexity of modern global processes. Their further development will contribute to strengthening the Ukrainian-Chinese cooperation, promoting intercultural understanding, and enhancing the international competitiveness of Ukrainian higher education.

References

1. Ministry of Education and Science of Ukraine. Strategy for the Internationalization of Higher Education of Ukraine for 2025–2030. Kyiv, 2024.
2. Nye, J. S. *Soft Power: The Means to Success in World Politics*. New York: Public Affairs, 2004.
3. UNESCO. *Global Education Monitoring Report 2024: Leadership in Education*. Paris: UNESCO Publishing, 2024.
4. Zhao, Y. Digital Transformation of Higher Education in China // *Higher Education Research & Development*. 2023. Vol. 42(4). P. 789–803.
5. Gil, J. The Rise of Chinese Language Education in Europe and Beyond // *Language, Culture and Curriculum*. 2021. Vol. 34(3). P. 281–295.
6. Starr, D. Chinese Language Education in Europe: The Confucius Institutes // *European Journal of Education*. 2020. Vol. 55(4). P. 567–580.

Проноза Інна

кандидат політичних наук, доцент
кафедри політичних наук і права
Університету Ушинського
(Одеса, Україна)

Євроінтеграційні процеси в системі вищої освіти України

Ключові слова: система вищої педагогічної освіти, євроінтеграція, євро інтеграційний вектор розвитку, інноваційна спрямованість, інноваційне середовище

Євроінтеграційні процеси в системі вищої освіти України стали одним із ключових чинників трансформації освітнього простору держави у XXI столітті. Вони визначають стратегічний напрям розвитку університетів, формують нові стандарти якості та сприяють утвердженню України як активного учасника європейського освітнього простору. У цьому контексті вища школа постає не лише як інституція передачі знань, а й як середовище формування громадянських цінностей, демократичних практик та інноваційних підходів до навчання і досліджень. Актуальність теми зумовлена тим, що інтеграція у Європейський простір вищої освіти є одним із пріоритетів державної політики України, закріпленим у стратегічних документах та міжнародних угодах. Вона відповідає потребам суспільства у модернізації освітніх програм, підвищенні конкурентоспроможності випускників на глобальному ринку праці та забезпеченні академічної мобільності студентів і викладачів. Євроінтеграція у сфері освіти також сприяє утвердженню принципів академічної доброчесності, прозорості та відкритості, що є важливими для

формування довіри до українських університетів як у середині країни, так і за її межами.

Євроінтеграційні процеси у вищій освіті України можна розглянути в декількох контекстах. По-перше, це адаптація освітніх програм до європейських стандартів, що передбачає впровадження трирівневої системи підготовки (бакалавр, магістр, доктор філософії), розробку модульних курсів та використання системи ECTS для оцінювання навчальних досягнень. По-друге, це розвиток академічної мобільності, який забезпечує студентам і викладачам можливість навчатися та працювати у провідних університетах Європи, обмінюватися досвідом та інтегруватися у міжнародні наукові спільноти. По-третє, це утвердження принципів академічної доброчесності, що включає боротьбу з плагіатом, забезпечення прозорості процедур оцінювання та формування культури відповідальності у науковій діяльності. По-четверте, це розширення міжнародного співробітництва університетів, яке проявляється у створенні спільних освітніх програм, участі у міжнародних грантах та проектах, а також у розвитку англomовних курсів для залучення іноземних студентів.

Важливим наслідком євроінтеграційних процесів є підвищення конкурентоспроможності українських університетів на міжнародному рівні. Вони поступово входять до світових рейтингів, розширюють спектр освітніх послуг та формують позитивний імідж України як країни з високим освітнім потенціалом. Водночас інтеграція у європейський освітній простір сприяє розвитку критичного мислення, інноваційності та креативності студентів, що є необхідними для успішної реалізації у сучасному глобалізованому світі. Не менш важливим є й те, що євроінтеграція у сфері освіти сприяє формуванню нової генерації викладачів, здатних працювати у міжкультурному середовищі, застосовувати сучасні педагогічні

технології та активно брати участь у міжнародних наукових дискусіях.

Євроінтеграційні процеси у системі вищої освіти України є багатовимірним явищем, яке охоплює модернізацію освітніх програм, розвиток академічної мобільності, утвердження принципів доброчесності та розширення міжнародного співробітництва. Вони сприяють підвищенню якості освіти, формуванню конкурентоспроможних фахівців та утвердженню України як активного учасника європейського освітнього простору. Попри наявні виклики, пов'язані з фінансуванням, матеріально-технічною базою та необхідністю подальшої гармонізації законодавства, інтеграція у європейський освітній простір залишається стратегічним пріоритетом держави. Саме вона забезпечує можливість для українських університетів стати осередками інновацій, культурного діалогу та наукового поступу, що у перспективі сприятиме утвердженню України як сучасної європейської держави.

Список використаних джерел

1. Knight, J. (2012). Concepts, rationales, and interpretive frameworks in the internationalization of higher education. In D. K. Deardorff, H. de Wit, J. D. Heyl, & T. Adams (Eds.), *The SAGE handbook of international higher education* (pp. 27–42). Thousand Oaks, CA: SAGE.
2. Сухомлинська, О. В. (2016). Євроінтеграційні процеси в українській освіті: виклики та перспективи. *Педагогічний дискурс*, 20(1), 45–52.
3. Teichler, U. (2017). Internationalisation trends in higher education and the changing role of international student mobility. *Journal of International Mobility*, 5(1), 177–216. <https://doi.org/10.3917/jim.005.0177>

Вишняк Віктор

аспірант,

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПНУ Країни
(Київ, Україна)

Шляхи здобуття фаху в галузі цивільної авіації: американський досвід

Ключові слова: авіаційні заклади, авіаційні фахівці, цивільна авіація, США.

Підготовка фахівців авіаційної галузі – є надзвичайно відповідальне та складне завдання. Головна мета полягає у забезпеченні безпеки польотів, функціонування логістики перевезень, збереження життя людей. Відповідно, модернізація та постійне вдосконалення системи підготовки майбутніх авіаторів неможлива без врахування конструктивних ідей зарубіжного досвіду.

Звернення до досвіду США зумовлено лідерськими позиціями американської авіації у перевезеннях. Проведений аналіз наукової літератури свідчить про диверсифікацію шляхів здобуття фаху.

Традиційним шляхом є отримання фаху в авіаційних закладах. В США заклади, які акредитовані Федеральним управлінням цивільної авіації авіаційні (Aviation Maintenance Technician School, AMTS) відповідно до Документу федерального управління [14 CFR part 147](#) (в якому зазначаються всі правила акредитації) відомі як «147 заклади». Ці заклади готують фахівців всіх кваліфікацій, майбутніх механіків з обслуговування повітряних суден для роботи в авіалініях, компаніях з обслуговування повітряних суден, галузі комерційної та цивільної авіації. Вони пропонують

освітні програми для отримання кваліфікації механіків «планер» або «силова установка», а також курси з авіоніки.

Вимоги до вступників сертифікованих авіаційних закладів – це закінчена середня освіта або Сертифікат про складання тесту загальної освіти (General Educational Development Exam). Тривалість навчання складає від 18 до 24 місяців в залежності від обраної кваліфікації. Для з'ясування інших деталей вступу вступники зв'язуються із закладами. Після закінчення випускники зазвичай складають кваліфікаційний тест Федерального управління цивільної авіації. Наявність сертифікату про закінчення акредитованих авіаційних закладів, успішно складений тест, необхідний вік та навички володіння англійською мовою надають випускникам можливість бути працевлаштованими [1].

Освітні програми акредитованих авіаційних коледжів відіграють критичну роль у забезпеченні національного та міжнародного ринку праці. Американські авіакомпанії охоче приймають випускників цих закладів, оскільки підготовка в них вирізняється високим рівнем якості. Відповідно до статистичних даних щодо авіаційних коледжів в США функцінувало майже 220-230 програм підготовки. Ця цифра включає дво- та чотири річні освітні програми на отримання ступеня у таких спеціальностях як авіаційний менеджмент, обслуговування повітряних суден, обслуговування повітряного руху, безпілотні системи.

Освітні програми авіаційних коледжів забезпечують майбутніх авіа фахівців всебічною підготовкою, озброюють їх необхідними знаннями, навичками, дозволяють набути необхідну кількість годин польотів для пілотів для отримання сертифікатів Федерального управління цивільної авіації та надають можливість продовжити кар'єру в авіаційній галузі. У пост-пандемічний період кількість студентів на цих програмах збільшилось вдвічі [2]. Додатково, багато програм авіаційних

коледжів були створені у партнерстві з авіакомпаніями, пропонуючи студентам інтернатуру, програми менторства, з подальшою можливістю працевлаштування в цих компаніях.

Наприклад, два американських авіаперевізника Дельта авіалінії (Delta Air Lines) та Юнайтед Авіалінії (United Airlines), мають власні коледжі з освітніми програмами, після закінчення яких студенти одразу приймаються на роботу в ці компанії. Більш того, такі освітні програми вирізняються спеціальним добором змісту, що відповідає галузевим потребам (менеджмент ресурсів екіпажу, джет транзакція тощо).

Таким підхід дозволяє здійснювати високоякісну підготовку нових фахівців, посилювати зв'язки з галуззю, забезпечувати неперервність забезпечення галузі фахівцями.

Список використаних джерел

1. Gildea, K. M., Williams, K. W., & Roberts, C. A. (2017). DOT/FAA/AM-17/15. A historical review of training requirements for unmanned aircraft systems, small unmanned aircraft systems, and manned operations (1997-2014). Washington, D.C. URL: <https://libraryonline.erau.edu/online-full-text/faa-aviation-medicine-reports/AM17-15.pdf>
2. Schaffernak, H., Moesl, B., Koglbauer, I.V. (2020). Potential Augmented Reality Application Areas for Pilot Education: An Exploratory Study. *Education Science*, 10, 86. doi:10.3390/educsci10040086

Кобякова Людмила
старший викладач кафедри
прикладної математики та інформатики
Університету Ушинського
(Одеса, Україна)

Prompting-компетентність як складова AI- грамотності сучасного вчителя інформатики

Ключові слова: цифровізації освіти, prompting-компетентність, AI-грамотність учителя, вчитель інформатики, генеративні інструменти штучного інтелекту в освіті.

AI-грамотність у сучасній педагогічній освіті розглядається як інтегративна категорія, що поєднує технічні, когнітивні, афективні та культурні виміри. Використання генеративного штучного інтелекту (GenAI) у підготовці майбутніх учителів інформатики не може бути редуковане до технічних навичок, адже воно опосередковується психологічними факторами, які визначають якість і глибину навчального досвіду. Проблематика AI-грамотності наразі актуалізується необхідністю звернення до концепції так званого «комп'ютерного мислення», що в сучасних цифрових трансформаціях в освіті є однією з найамбітніших моделей.

Введена J. Wing (2006) категорія «комп'ютерне мислення» у сучасному дискурсі тлумачиться як позапрофесійна навичка, що інтегрує низку послідовних процесів мислення: декомпозицію, абстрагування, розпізнавання патернів, когнітивна алгоритмізація (Wing, 2006). Інтеграція названих операціональних дій надає можливості виконавцю формулювати проблеми у форматі, доступному для виконання як людьми і машинами.

Проте, залишається й досі актуальним питання про розподіл технологічних задач між людиною і машинними технологіями, тобто критерії, за якими окремі операції гармонійно й раціонально розподіляються між суб'єктивним виконавцем (людина) та позасуб'єктивним виконавцем (програма, пристрій, штучний інтелект). Вочевидь, наріжним каменем такого розподілу стає афективний компонент процесу, здатність людини до емоційного відгуку, особистісного сприйняття процесу і результату.

В межах використання комп'ютерного мислення вчителем інформатики вагомим є лише знання про операціональну й змістову частини декомпозиції чи абстрагування, а й переживання фрустрації, задоволення від здійснення ітерацій, цікавість, яка спонукає до пошуку патернів, і впевненість у необхідності надання різним технологічним процесам алгоритмічної спрямованості.

В умовах цифрової трансформації освітнього простору найпоширенішим інструментом стає prompting-компетентність, як невід'ємний елемент сучасної AI-грамотності користувача.

В утилітарному значенні prompting є ітеративним циклом, що включає: визначення цілей, встановлення обмежень, тестування результатів, діагностику помилок та уточнення запитів. Отже, погоджуємось із думкою вчених про те, що ітераційний цикл у такому випадку корелює із практиками декомпозиції, алгоритмічного проектування та налагодження, які є центральними для комп'ютерного мислення (Creely, 2026).

В проєкції розгляду prompting-компетентності слід зафіксувати, що різні операції в її межах вирізняються специфічними смисловими акцентами (Voogt, Knezek, Christensen, Lai, 2023). Приміром, prompt-engineering зазвичай залежить від сформованої технічної навички користувача відтворювати ефективне завдання, тобто правильно фіксувати

так звані «вхідні дані». У свою чергу, prompt-literacy забезпечується розумінням користувача алгоритму зв'язку між самим запитом і результатом його опрацювання штучним інтелектом. Насамкінець, prompting у цілому, є певною епістемічною практикою, що фіксує сам акт відтворення запиту, що в результаті здатний винайти нове «знання» (Creely, 2026). Співставлення сутнісних аспектів різних аспектів prompting-компетентності подано на схемі.

Генеративний ШІ забезпечує швидке прототипування, налагодження та циклічну ревізію (Weintrop, Beheshti, Horn, Orton, Jona, Trouille & Wilensky, 2016), що спрямовує до думки про їх кореляцію із етапами застосування елементів комп'ютерного мислення (тестування, оцінювання та вдосконалення рішень).

Prompting-компетентність як складова AI-грамотності

Концепт	Визначення	Освітній контекст
Prompt engineering	Технічна навичка, що дозволяє створити ефективний запит	Розробка якісних вхідних даних для отримання оптимальних результатів
Prompt literacy	Грамотне застосування операцій критичного мислення, аналізу, що дозволяє усвідомити зв'язок між запитом і результатом, що надає ШІ	Розвиток здатності аналізувати й оцінювати вплив запитів на вихідні дані
Prompting як епістемічна практика	Акт творення запитів як форма здобування і прирощення знань	Використання запитів для розвитку аналітичного мислення та педагогічної творчості

Отже, AI-грамотність у підготовці майбутніх учителів інформатики є не лише специфічним знанням про технології, а й інтегративним поєднанням когнітивних, афективних, культурних і професійних вимірів професійної активності педагога. Вона формує здатність до відповідального, критичного й творчого використання GenAI як інструменту розвитку комп'ютерного мислення, педагогічної майстерності та професійної ідентичності.

Список використаних джерел

1. Creely, E. (2026). Generative AI to foster computational thinking in initial teacher education: A thematic literature review and model. *Behavioral Sciences*, 16(4), 575. <https://doi.org/10.3390/bs16040575>
2. Voogt, J., Knezek, G., Christensen, R., & Lai, K. W. (2023). Preparing teachers for computational thinking: Emerging practices and challenges. *Educational Technology & Society*, 26(2), 45–58.
3. Weintrop, D., Beheshti, E., Horn, M., Orton, K., Jona, K., Trouille, L., & Wilensky, U. (2016). Defining computational thinking for mathematics and science classrooms. *Journal of Science Education and Technology*, 25(1), 127–147.
4. Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33–35.

Голубенко Олександра
аспірантка кафедри педагогіки
Університету Ушинського
(Одеса, Україна)

**Інноваційне проєктування підготовки майбутніх
учителів початкової школи як суб'єктів педагогічного
партнерства в умовах інклюзивного освітнього середовища**

Ключові слова: інноваційне проєктування, підготовка майбутніх учителів, педагогічне партнерство, інклюзивне освітнє середовище, професійне становлення.

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується активним впровадженням інклюзивного підходу, що передбачає створення рівних можливостей для всіх здобувачів освіти. У цьому контексті особливого значення набуває підготовка майбутніх учителів початкової школи, здатних ефективно взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу на засадах педагогічного партнерства.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю оновлення змісту та форм професійної підготовки майбутніх педагогів через впровадження інноваційного проєктування освітнього процесу, що сприятиме формуванню їхньої суб'єктності, професійної зрілості та готовності до роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

Проблематика педагогічного партнерства та підготовки майбутніх учителів до його реалізації знайшла відображення у працях сучасних українських науковців. Зокрема, сутність і зміст педагогічного партнерства розкрито у дослідженнях О. В. Голубенко, де акцентовано увагу на його ролі як ключового компонента професійної діяльності педагога [1, с. 1472]. Питання розвитку інклюзивної освіти та підготовки

педагогів до роботи в умовах різноманітності освітніх потреб висвітлено у працях А. А. Колупаєвої та О. М. Таранченко, які підкреслюють значення створення адаптивного освітнього середовища [2, с. 52]. Водночас О. Я. Савченко наголошує на необхідності оновлення професійної підготовки вчителя початкової школи відповідно до сучасних освітніх викликів і трансформацій [3, с. 2].

Метою тез є обґрунтування особливостей інноваційного проєктування підготовки майбутніх учителів початкової школи як суб'єктів педагогічного партнерства в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Незважаючи на наявність теоретичних напрацювань, у практиці підготовки майбутніх учителів недостатньо реалізовано підходи, спрямовані на формування їхньої готовності до педагогічного партнерства як суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Існує суперечність між потребою сучасної школи в педагогах, здатних до ефективної партнерської взаємодії, та недостатнім рівнем інноваційного проєктування освітнього процесу у закладах вищої освіти.

Інноваційне проєктування підготовки майбутніх учителів початкової школи розглядається як цілісний, системно організований процес конструювання освітнього середовища закладу вищої освіти, спрямований на формування їхньої готовності до педагогічного партнерства в умовах інклюзії. Такий підхід передбачає інтеграцію сучасних освітніх стратегій, методів і технологій, що забезпечують перехід від традиційної моделі навчання до суб'єктно орієнтованої.

Сутність інноваційного проєктування полягає у створенні умов, за яких майбутній учитель виступає не лише об'єктом навчання, а активним учасником освітнього процесу, здатним до саморозвитку, рефлексії та відповідального прийняття педагогічних рішень. У цьому контексті педагогічне партнерство виступає як ключовий механізм організації

взаємодії, що ґрунтується на засадах довіри, взаємоповаги, співпраці та діалогу [1, с. 1473].

Важливою складовою інноваційного проектування є впровадження компетентнісного підходу, який орієнтує освітній процес на формування інтегрованих професійних умінь. Зокрема, йдеться про розвиток комунікативної, соціально-емоційної, інклюзивної та рефлексивної компетентностей, що є необхідними для ефективної взаємодії в умовах різноманіття освітніх потреб [2, с. 60].

Особливу увагу слід приділити моделюванню ситуацій педагогічного партнерства у процесі професійної підготовки. Це може реалізовуватися через використання інтерактивних методів навчання (кейс-методів, тренінгів, проєктної діяльності, рольових ігор), які сприяють формуванню практичного досвіду взаємодії з різними суб'єктами освітнього процесу. Такі форми роботи дозволяють майбутнім учителям усвідомити значення партнерства як необхідної умови успішної педагогічної діяльності.

Не менш важливим є створення інклюзивно орієнтованого освітнього середовища у закладах вищої освіти, яке забезпечує врахування індивідуальних особливостей студентів, підтримку їхнього особистісного розвитку та формування толерантного ставлення до різноманітності. У такому середовищі майбутні вчителі набувають досвіду взаємодії, що базується на принципах рівності, доступності та поваги до кожної особистості [2, с. 55].

Інноваційне проектування також передбачає оновлення змісту освітніх програм шляхом включення дисциплін і модулів, спрямованих на розвиток педагогічного партнерства, інклюзивної компетентності та професійної суб'єктності. Важливу роль у цьому процесі відіграє педагогічна практика, яка має бути зорієнтована на формування реального досвіду взаємодії в інклюзивному середовищі.

Значущим аспектом є також формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів, зокрема усвідомлення важливості партнерської взаємодії як основи сучасної педагогіки. Саме ціннісна складова визначає готовність педагога до співпраці, відкритості до змін і прийняття інклюзивних підходів у професійній діяльності [3, с. 3].

Таким чином, інноваційне проєктування підготовки майбутніх учителів виступає багатовимірним процесом, що охоплює змістовий, технологічний і ціннісний компоненти та забезпечує формування їхньої готовності до педагогічного партнерства як невід’ємної складової професійної діяльності.

Отже, інноваційне проєктування підготовки майбутніх учителів початкової школи є важливою умовою формування їхньої готовності до педагогічного партнерства в умовах інклюзивного освітнього середовища. Ефективність професійного становлення майбутніх педагогів значною мірою залежить від цілеспрямованого впровадження інноваційних підходів, що забезпечують розвиток їхньої суб’єктності, партнерської взаємодії та готовності працювати в умовах освітньої різноманітності.

Список використаних джерел

1. Голубенко О. В. Поняття педагогічного партнерства у науково-педагогічній літературі. *Вісник науки та освіти (Серія «Педагогіка»)*. 2025. Випуск № 10 (40). С. 1470–1479. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10\(40\)-1470-1479](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1470-1479)
2. Колупасєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : ТОВ «Атопол», 2021. С. 45–78.
3. Савченко О. Я. Професійний розвиток учителя початкової школи в умовах освітніх змін. *Початкова школа*. 2020. № 3. С. 1–5.

Голубков Вадим
аспірант кафедри педагогіки
Університету Ушинського
(Одеса, Україна)

**Роль інноваційного підходу в підготовці майбутніх
учителів природничо-математичних дисциплін до
інноваційної діяльності**

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні вчителі, природничо-математичні дисципліни, інновації, інноваційний підхід,

Актуальність проблеми зумовлена зміною вимог до професійної підготовки майбутніх учителів, у тому числі і природничо-математичних дисциплін, які мають бути готовими впроваджувати в освітній процес освітніх закладів інноваційні технології навчання, тобто здатними до здійснення інноваційної діяльності. Інноваційну діяльність учителя природничо-математичних дисциплін визначаємо як спеціально організовану педагогічну взаємодію, що спрямована на активізацію пізнавальної діяльності учасників освітнього процесу під час набуття природничо-математичної освіти шляхом упровадження інноваційних технологій навчання, що передбачає внесення необхідних нововведень у його організацію, розвиток позитивного ставлення до змін, критичного, аналітичного й інноваційного мислення, навичок роботи в команді під час виконання професійних завдань.

Важливу роль у професійній підготовці майбутніх учителів до здійснення такої діяльності відіграє інноваційний підхід. Зазначимо, що сутність інновацій і різні аспекти інноваційного підходу в підготовці майбутніх учителів розглядали такі українські дослідники, як-от: О. Ануфрієва,

І. Бех, Д. Белітченко, К. Гораш, Н. Дічек, О. Дубасенюк, В. Дудченко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, В. Ляшенко, В. Маслов, О. Слушний, В. Уруський та інші науковці, які наголошували на необхідності підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності в умовах змін, які постійно відбуваються у сфері освіти, а також визначали провідну роль інноваційного підходу в цьому процесі. Натомість незважаючи на достатню кількість наукових публікацій щодо порушеної проблеми, роль інноваційного підходу в підготовці до інноваційної діяльності майбутніх учителів саме природничо-математичних дисциплін, висвітлено недостатньо.

Для того, щоб визначити роль інноваційного підходу в підготовці майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до інноваційної діяльності, доцільно розглянути поняття «інновації».

У Законі України «Про інноваційну діяльність» поняття «інновації» розглядається як новостворені (застосовані) і/або вдосконалені конкурентоздатні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що істотно покращують структуру та якість виробництва і (або) соціальної сфери [4]. У довідниках цей термін позначається як: процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану. При цьому акцентується на тому, що термін має комплексне значення, а саме: власне ідея та процес її практичної реалізації» [3, с. 338]; нововведення, зміна, оновлення, новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях [5]; процес комплексного створення, розповсюдження та використання нових засобів задоволення суспільних потреб, пов'язаних з

вимогами того середовища, в якому нововведення здійснюються [6, с. 79].

На підставі студіювання наукового фонду ми дійшли висновку, що вітчизняні науковці також розглядають це поняття і визначають його як: цілеспрямовані зміни, які вносять у середовище втілення нові стабільні елементи (новації), що викликають перехід системи з одного стану в інший (Н. Мирончук, Н. Мусієнко); процес освоєння, цілеспрямована зміна, що вносить у середовище нові стабільні елементи, які викликають перехід з одного стану в інший. (С. Стрілець); феномен, що призводить до оновлення та покращення якості процесу, системи або окремих її складових на основі втілення принципово нових концептуальних підходів, наукових засад і технологій відповідно до потреб суспільства, галузі освіти чи сфери діяльності (В. Маслов, О. Боднар, К. Гораш).

Щодо сутності інноваційного підходу в підготовці майбутніх учителів, то, за твердженням науковців, зазначений підхід спрямований на створення нового (оригінальних прийомів, цілісних педагогічних концепцій), що змінює звичний погляд на явище, перебудовує суспільно-педагогічні відносини (В. Уруський [10, с. 5]); сприяє формуванню навичок творчо-продуктивної інтелектуальної діяльності, усвідомленню відповідності запропонованих методів і засобів навчання з погляду їх адекватності цілям інноваційної діяльності, її об'єкту та результату, розвитку вмінь співвідносити ту чи ту інноваційну систему із завданнями науково-педагогічного дослідження [1, с. 49-50]; передбачає постійний пошук і впровадження нових ефективних освітніх технологій, результатом яких є формування діяльної, творчої особистості, яка вміє аналізувати, долати будь-які труднощі (О. Слушний [7, с. 44]); сприяє розвитку якості надання освітніх послуг та якості функціонування закладу освіти в цілому, усвідомленню

необхідності змін, дає змогу вирішити конфлікт між традиційною та якісно новою системою освіти (О. Горішна [2, с. 61]); вимагає, з одного боку, інноваційної діяльності майбутнього вчителя, що виявляється у генеруванні нових науково-педагогічних знань, нових ідей стосовно розв'язання науково-педагогічної проблеми, наукової аргументації фактів, а також нової логіки педагогічного процесу, застосування власних інноваційних розробок тощо. З іншого боку, наголошує науковець, інноваційний підхід вимагає впровадження у професійну підготовку студентів нових інтерактивних технологій [9, с. 287]; є сукупністю способів, прийомів, впливів, ставлень, що відображають динамізм і змінність сучасного суспільства та забезпечують адекватні цим змінам стимулювання новаторських ідей, розвиток інноваційної здатності людини, реалізацію інноваційної діяльності фахівців у процесі їхньої діяльності, створення інноваційного середовища (О. Снісаренко, О. Ануфрієва [8]).

На підставі вищезазначеного доходимо висновку, що використання інноваційного підходу в підготовці майбутніх учителів відіграє важливу роль у підготовці майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін, оскільки забезпечує опанування ними знань щодо сутності інноваційних змін, озброює практичними навичками застосування інноваційних технологій у професійній діяльності, впливає на становлення інноваційної особистості під час навчання в педагогічних закладах вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Белітченко Д.М. Формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін : дис... д-ра філософії : 011. Одеса, 2024. 252 с.

2. Горішна О. М. Управління змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти : дис ... д-ра філософії : 011. Київ, 2023. 235 с.
3. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремінь. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 724 с.
4. Закон України «Про інноваційну діяльність». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15#Text> (дата звернення: 24.04. 2026).
5. Короткий термінологічний словник з інноваційних технологій. URL : <http://xt.od.ua/73-prohramno-metodychne-zabezpechennia/rekomendatsii/514-korotkij-terminologichnij-slovník-z-innovatsijnikh-pedagogichnikh-tekhnologi> (дата звернення: 24.04. 2026).
6. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А. В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 272 с.
7. Слушний О. М. Теоретичні підходи до інноваційних процесів в освіті України. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 37. С. 43–47.
8. Снісаренко О., Ануфрієва О. Інноваційний підхід у підготовці здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії. URL : http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/pislya_dyplom_osvina/2_2018/ПО_2_2018_СНИСАРЕНКО_АНУФРИ_ЕВ_A.pdf (дата звернення: 24.04. 2026).
9. Тушева В. В. Теоретико-методичні засади формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки : монографія. Харків : Видавництво «Федорко», 2013. 428 с.
10. Уруський В. І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності : методичний посібник. Тернопіль : ТОКІПО, 2005. 96 с.

Діхтяренко Станіслава
аспірантка кафедри педагогіки
Університету Ушинського,
(Одеса, Україна)

**Дослідно-експериментальна робота з підготовки майбутніх
вихователів закладів дошкільної освіти: перспективи та
виклики сьогодення**

Ключові слова: дослідно-експериментальна робота, майбутні вихователі, підготовка, дитяче експериментування, заклад дошкільної освіти.

У межах постійних змін дошкільної освіти постають нові вимоги до професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, що передбачають формування як загальних так, і фахових компетентностей. Одним із ключових результатів навчання за Державним стандартом дошкільної освіти (2025 р.) за природничо-екологічним напрямом є проведення елементарних експериментів з матеріалами та інструментами під наглядом дорослого [1, с. 2]. Зокрема, дитяче експериментування є потужним засобом розумового виховання дітей дошкільного віку, оскільки діти вчаться логічно мислити (аналізувати, виділяти істотні ознаки, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, співставляти, прогнозувати, висувати гіпотези), бачити й виокремлювати проблему, доходити висновків). Водночас дослідницька діяльність сприяє всебічному розвитку дітей, збагачує, урізноманітнює освітньо-виховний процес; її елементи органічно переплітаються з іншими видами творчості [2; 5]. Саме під керівництвом майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти означена діяльність відкриває нові можливості для виховання в дітей пізнавального інтересу до

довкілля та розуміння його значення. А чи готові майбутні вихователі закладів дошкільної освіти до організації дослідно-експериментальної роботи? Чи достатньо в них теоретичної та практичної підготовки? Які технології сприяють розвитку дослідницьких знань та вмінь у дітей? Отже, дослідно-експериментальна робота у підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у світлі сучасного Державного стандарту дошкільної освіти є актуальною і має значний практичний потенціал для вдосконалення та підвищення якості дошкільної освіти. Отже, виникає необхідність у з'ясуванні стану обізнаності викладачів з методикою дослідно-експериментальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку.

Проблема дослідно-експериментальної роботи висвітлена у працях багатьох учених (Н. Антонюк, О. Гажала, С. Гмиріна, Л. Друзь, С. Карасевич, І. Карук, І. Когут, Н. Осіп, Л. Приладишева, О. Федорова, О. Пінчук, В. Поберецька, Т. Постолук, М. Скрипник, Н. Шатайло та ін.). Проблему підготовки майбутніх вихователів до дослідно-експериментальної роботи з дітьми дошкільного віку досліджували учені в різних напрямках: О. Попович (результати педагогічного експерименту з упровадження системи підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дітьми раннього віку в сенсорно збагаченому середовищі); Ю. Зубцова (підготовка майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до науково – дослідної діяльності); Л. Іщенко, Т. Дука (підготовка майбутніх вихователів до розвитку дослідницької активності дітей старшого дошкільного віку); Ю. Лимар (підготовка майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до проведення наукового дослідження).

Мета роботи полягає у з'ясуванні стану обізнаності викладачів з методикою дослідно-експериментальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку, презентувати результати анкетування.

Започаткувало дослідження анкетування викладачів для з'ясування їхньої обізнаності з методикою дослідно-експериментальної роботи у ЗДО. В анкетуванні взяли участь 125 викладачів педагогічних закладів вищої освіти Одеської, Миколаївської, Рівненської, Київської, Харківської областей. Проаналізуємо здобуті результати з опитування викладачів ЗВО.

На перше запитання «Яку дисципліну ви викладаєте і на яких курсах?» відповіді були такими: «Дошкільна лінгводидактика на 3 курсі» (22%); «Теорія і методика ознайомлення дітей із природою у ЗДО на 2 курсі» (18%); «Теорія і методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку» на 4 курсі» (20%); «Основи образотворчого мистецтва з методикою образотворчої діяльності на 1 курсі» (14%); «Методична робота у ЗДО для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти» (16%); «Технології викладання фахових методик дошкільної освіти для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти (10%).

Щодо запитання «Чи є у складі Вашої робочої програми теми, пов'язані з підготовкою здобувачів освіти до дослідно-експериментальної роботи з дітьми у ЗДО?» відповіді виявилися такими: «так» (65%); «ні» (35%).

На наступне запитання «У змісті яких тем Ви спрямовуєте майбутніх вихователів на необхідність проведення дослідно-експериментальної роботи з дітьми?», отримано відповіді: «такі теми відсутні» (5%); «формування дослідницьких умінь у дітей дошкільного віку» (40%); «зміст, завдання, принципи організації дослідно-експериментальної роботи дітей у природі» (20%); «я не спрямовую студентів на таку діяльність» (5%); «методи керівництва дослідницько-експериментальною діяльністю дітей у природі» (30%).

На запитання «Які практичні завдання виконують майбутні вихователі з дисципліни, яку Ви викладаєте, щодо організації і проведення дослідно-експериментальної роботи під час практики?» відповіли: «здобувачі, зазвичай, виконують або найпростіші завдання, або взагалі їх не виконують» (15%); «дібрати 3-5 публікацій за 2017-2020 н.р. з питань організації дослідно-експериментальної роботи дітей у природі, написати анотації до них» (45%); «здобувачі, на жаль, не всі завдання виконують, у більшості 1-2 завдання» (15%); «розробити 2-3 дидактичні гри на сортування та класифікацію об'єктів рослинного світу (листя, плодів) за визначеними показниками: колір, маса, обсяг, вага» (25%).

На останнє запитання «Які теми Ви пропонуєте здобувачам освіти з організації дослідно-експериментальної роботи з дітьми у ЗДО для курсових і магістерських робіт?» відповіді були такими: «тематика відсутня» (15%); «організація дослідницької діяльності дітей старшого дошкільного віку у процесі ознайомлення із властивостями води» (25%); «не пропоную такі теми» (10%); «зв'язок дитячого експериментування з іншими видами діяльності» (45%); «означений напрям ще не розглядався» (5%).

Отже, результати анкетування викладачів закладів вищої освіти засвідчили їхнє позитивне ставлення щодо підготовки майбутніх вихователів до дослідно-експериментальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку, оскільки більшість дисциплін, які пропонують викладачі, передбачають означений напрям роботи. Як з'ясувалось, викладачі пропонують здобувачам тематику з означеної проблеми для курсових і магістерських робіт. Водночас у змісті тем дисциплін, які викладаються, не розглядається алгоритм проведення дослідно-експериментальної роботи з дітьми, що й засвідчує відсутність відповідних знань й умінь у здобувачів. Практичні завдання, які пропонують майбутнім вихователям, не виконуються,

здебільшого 1-2 завдання лише у випадку, якщо вони достатньо прості та не потребують ретельного дослідження й опрацювання.

Отже, дослідно-експериментальна робота з дітьми в закладі дошкільної освіти – це не тільки проведення дослідів, чи експериментів з дітьми, а це насамперед – уміння навчити дітей проводити будь-які досліди (не тільки прості), чи експерименти; вміння дібрати той чи той матеріал, який дозволить підтвердити, чи спростувати припущення; вміння досягти бажаного результату за будь-яких умов. Отже, наступний етап дослідження передбачав анкетування студентів (3 та 4 року навчання) ОС «Бакалавр» спеціальності А2 Дошкільна освіта, галузь знань «Дошкільна освіта» щодо обізнаності з методикою дослідно-експериментальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт дошкільної освіти. Київ, 2025. URL: [file:///C:/Users/User/Downloads/692f146e73eac754938697%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/692f146e73eac754938697%20(2).pdf)
2. Ємчик О. Г. Дослідницька діяльність дітей дошкільного віку: методичні вказівки до практичних занять. Луцьк: Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2025. 31 с.

Холодов Сергій

кандидат педагогічних наук, професор,
професор кафедри біології і здоров'язбережувальних
технологій
Університету Ушинського
(Одеса, Україна)

Тенденції оновлення природничої освітньої галузі у проекції парадигми здоров'язбереження

Ключові слова: заклади вищої педагогічної освіти, майбутні вчителі, професійне становлення, інноваційна спрямованість, інноваційне середовище

Природнича освітня галузь у сучасній системі вищої та середньої освіти України перебуває у стані активного оновлення, що зумовлено як глобальними викликами, так і внутрішніми потребами суспільства. У центрі цих трансформацій постає парадигма здоров'язбереження, яка визначає нові орієнтири для змісту, методів і форм навчання. Вона інтегрує освітні та виховні завдання, спрямовані на формування у здобувачів освіти цілісного світогляду, що поєднує знання про природу з практиками збереження фізичного, психічного та соціального здоров'я.

Актуальність проблеми оновлення природничої освітньої галузі у проекції парадигми здоров'язбереження зумовлена кількома чинниками. По-перше, сучасне суспільство стикається з екологічними кризами, що потребують нової культури взаємодії людини і природи. По-друге, зростає значення здорового способу життя як базової умови професійної та особистісної самореалізації. По-третє, освітня політика України орієнтується на європейські стандарти, де здоров'язбереження розглядається як наскрізний принцип

освітнього процесу. Таким чином, оновлення природничої галузі стає не лише педагогічним завданням, а й соціальною необхідністю.

Проблема інтеграції здоров'язбережувальних підходів у природничу освіту активно досліджуються українськими та зарубіжними науковцями. Українські автори (В. Кремень, О. Савченко, І. Зязюн) наголошують на необхідності формування компетентностей, які забезпечують екологічну та валеологічну грамотність учнів. У працях зарубіжних дослідників (Д. Ормел, К. Бойл, М. Нютон) акцент робиться на міждисциплінарності природничої освіти, її зв'язку з біомедичними та соціальними науками, а також на розвитку критичного мислення у сфері здоров'я та довкілля. Болонський процес і європейські освітні стратегії підкреслюють значення інтеграції природничих наук із практиками здоров'язбереження як основи сталого розвитку.

Аналіз тенденцій оновлення природничої освітньої галузі у проєкції парадигми здоров'язбереження охоплює кілька ключових напрямів. По-перше, це зміна змісту навчальних програм, які дедалі більше орієнтуються на інтеграцію знань про природу з практичними навичками збереження здоров'я. У навчальних курсах з біології, хімії, фізики та географії з'являються модулі, присвячені екологічній безпеці, раціональному харчуванню, фізичній активності та психічному благополуччю. По-друге, це впровадження інноваційних методів навчання, зокрема проєктних технологій, інтерактивних занять, дослідницьких практик, які дозволяють студентам і школярам самостійно відкривати закономірності природи та усвідомлювати їхній вплив на здоров'я людини. По-третє, це розвиток міждисциплінарних курсів, що поєднують природничі науки з медициною, психологією та соціологією, формуючи цілісне бачення здоров'я як багатовимірного феномена. По-четверте, це використання цифрових технологій, які забезпечують доступ до сучасних

наукових даних, інтерактивних симуляцій та онлайн-курсів, спрямованих на формування здоров'язбережувальних компетентностей.

Важливим аспектом є також переорієнтація педагогічних стратегій. Викладачі дедалі більше виступають не лише як носії знань, а й як фасилітатори здорового способу життя, наставники у сфері екологічної та валеологічної культури. Це проявляється у створенні здоров'язбережувального освітнього середовища, яке включає оптимізацію навчального навантаження, використання активних методів навчання, організацію рухової активності та психологічну підтримку студентів. Університети та школи впроваджують програми профілактики стресу, формування навичок саморегуляції та розвитку емоційного інтелекту, що є невід'ємною складовою парадигми здоров'язбереження.

Тенденції оновлення природничої освітньої галузі у проєкції парадигми здоров'язбереження відображають сучасні потреби суспільства та відповідають стратегічним орієнтирам освітньої політики України. Вони охоплюють модернізацію змісту навчальних програм, впровадження інноваційних методів навчання, розвиток міждисциплінарних курсів та створення здоров'язбережувального освітнього середовища. Ці процеси сприяють формуванню у здобувачів освіти цілісного світогляду, що поєднує знання про природу з практиками збереження здоров'я, забезпечують підготовку конкурентоспроможних фахівців та утверджують Україну як державу, що орієнтується на європейські стандарти сталого розвитку. Попри виклики, пов'язані з ресурсним забезпеченням та необхідністю подальшої гармонізації освітніх програм, парадигма здоров'язбереження залишається ключовим орієнтиром оновлення природничої освіти, визначаючи її роль у формуванні здорової, освіченої та відповідальної нації.

Список використаних джерел

1. Сухомлинська, О. В. (2016). Євроінтеграційні процеси та здоров'язбережувальна парадигма в освіті. *Педагогічний дискурс*, 20(1), 45–52.
2. Ormell, D. (2015). Health education and science curriculum: Towards an integrative approach. *International Journal of Science Education*, 37(12), 1985–2001.
3. Boyle, C., & Newton, M. (2019). Interdisciplinary approaches to health and environmental education. *Health Education Journal*, 78(4), 456–470.

Lisohor Alla

PhD candidate, Department of Pedagogy,
Lecturer in the Department of Professional
Education and Design,
Ushinsky University,
(Odesa, Ukraine)

Project-Based Learning As A Tool For Developing Professional Competencies In Designers

Keywords: design education, professional skills development, innovative thinking, design-projecting, interdisciplinarity.

The current stage of design education development is characterised by a transition to a competency-based model of professional training, driven by the digitalisation of creative industries, the transformation of designers' professional roles, and the growing importance of innovative thinking as a key professional attribute. Traditional educational models no longer fully meet the requirements for developing the ability to engage in complex design processes, make informed decisions, and operate

effectively under conditions of uncertainty. Project-Based Learning (PBL) is considered an effective educational approach that facilitates the integration of theoretical knowledge and practical activity, fosters interdisciplinary thinking, and supports the development of students' professional agency [1; 2]. At the same time, researchers emphasise the need for methodological justification and adaptation of the project-based approach to the specific context of higher education [3].

An analysis of contemporary research indicates that, in design education, project activity serves as a primary mechanism for developing professional competencies, as it allows for modelling real professional contexts while combining artistic, technological, and analytical components of training. However, the issue of implementing PBL as a comprehensive model for competency development in design education remains insufficiently explored. Project-Based Learning (PBL) in modern education is understood as an instructional approach grounded in students' active engagement in complex project work. Research demonstrates that PBL contributes to the development of key competencies through the integration of theory and practice, as well as the development of critical thinking, autonomy, and self-directed learning [1]. A distinctive feature of PBL is its orientation toward an activity-based approach, where learning occurs not through the passive acquisition of knowledge, but through its application in solving real or practice-oriented problems.

In the context of design education, PBL is implemented through design-projecting, which serves as the leading form of organising the educational process. Project activity functions not only as a learning format but also as a model of professional design practice. It enables students to experience the full cycle of professional thinking: from problem analysis and contextual research to concept development, visualisation, prototyping, and implementation. This structure aligns with the principles of design

thinking, thereby enabling students to act under conditions of uncertainty, evaluate alternative solutions, and consider the multi-factor nature of professional tasks. A central outcome of PBL in design education is the development of innovative thinking as an integrated cognitive capacity that combines creativity, critical reflection, analytical and synthetic reasoning, and the ability to generate and evaluate alternative solutions. Through project-based activity, students progress from a reproductive mode of learning to a more productive and creative one, enabling deeper understanding and the acquisition of professional experience within the educational process.

Contemporary Ukrainian studies emphasise that PBL performs the function of interdisciplinary integration and contributes to the development of students' professional agency, including the ability to independently define goals, select appropriate means to achieve them, and evaluate outcomes [2]. At the same time, the effectiveness of PBL largely depends on the structured organisation of the educational process, which involves sequential stages of project activity: research, conceptualisation, visualisation, implementation, and reflection [3]. This staged approach supports not only the development of professional skills, including problem-solving, conceptualisation, visualisation, and design decision-making, but also metacognitive abilities, such as self-analysis, adjustment of design decisions, and awareness of individual learning trajectories. International studies confirm the effectiveness of PBL in developing both cognitive and professional learning outcomes, particularly critical thinking, reflection, and decision-making abilities [4; 5]. They also emphasise higher levels of student engagement, deeper comprehension of learning content, and an improved capacity to transfer knowledge across contexts. In design education, this is reflected in the formation of project-based thinking, the ability to structure ideas, justify design decisions, and adapt them to market

demands and socio-cultural contexts. Thus, project-based learning functions not only as a teaching method but as a systemic mechanism for developing designers' professional competencies, ensuring the integration of knowledge, activity, and reflection. Its implementation transforms the educational process into a model of professional practice, in which the student acts as an active subject of design activity, capable of independent thinking, creative exploration, and making well-founded decisions.

Therefore, project-based learning is an effective tool for developing professional competencies and professional skills, as it integrates theoretical knowledge with practical activity and fosters innovative thinking. The analysis of scientific sources demonstrates that the key advantage of PBL lies in its ability to develop project-based thinking, professional identity, and readiness to operate under conditions of uncertainty. Future studies should aim to develop models for integrating PBL into design education, taking into account advancements in digital technologies and interdisciplinary frameworks.

References

1. Lutsenko H., Lutsenko Hr. *Proiektno oriientovane navchannia: teoretychni ta orhanizatsiini aspekty : navch.-metod. posib.* (Project-based learning: theoretical and organisational aspects: a teaching and learning guide). Cherkasy : ChDTU, 5–78, 2018. URL: https://eprints.cdu.edu.ua/6947/1/Посібник_2018.pdf [in Ukrainian]
2. Lysenko T. A. *Proiektno-oriientovane navchannia yak model mizhdystsyplynarnoi intehratsii u studentotsentrovanii osviti* (Project-based learning as a model of interdisciplinary integration in student-centred education). *Pedahohichna Akademiia: naukovy zapysky*, №13, 1–23, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14574049> [in Ukrainian]

3. Lysenko T. A. Proiektno-oriientovane navchannia yak model mizhdystsypynarnoi intehratsii u studentotsentrovanii osviti (Strategies for introducing project-based learning into the educational process at higher education institutions). *Pedahohichna Akademiia: naukovy zapysky*, №13, 1–23, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15017511> [in Ukrainian]

4. Guo P., Saab N., Post L. S., Admiraal W. A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research*. Vol. 102. Art. 101586, 1–13, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586>

5. Sánchez-García R., Reyes-de-Cózar S. Enhancing Project-Based Learning: A Framework for Optimizing Structural Design and Implementation – A Systematic Review with a Sustainable Focus. *Sustainability*. Vol. 17, No. 11. Art. 4978, 1–24, 2025. DOI: <https://doi.org/10.3390/su17114978>

Лі Лінь

аспірантка кафедри педагогіки
Університету Ушинського
(Одеса, Україна)

Специфіка інноваційно-педагогічної діяльності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей

Ключові слова: інновації, інновації в освіті, інноваційна музично-педагогічна діяльність, вчителі музичного мистецтва, музична педагогіка, педагогіка мистецтва.

В умовах суспільної нестабільності в світі та воєнних випробувань в Україні зростає роль мистецтва як засобу психологічної підтримки, соціальної згуртованості та культурної ідентифікації. У цьому контексті особливого

значення набуває підготовка педагога нового типу, здатного до інноваційної діяльності, творчого мислення та гнучкого реагування на потреби часу. Це повною мірою стосується майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, професійна діяльність яких інтегрує педагогічний і художньо-творчий компоненти.

Аналіз сучасних наукових джерел засвідчує зростання інтересу дослідників до проблеми інноваційно-педагогічної діяльності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей і формування їхньої інноваційної компетентності. Зокрема, у праці І. Барановської, Т. Коваль, Ю. Якименко обґрунтовано творчо-педагогічні засади формування інноваційної компетентності майбутніх учителів мистецтва, акцентовано увагу на інтеграції художньо-творчої діяльності та педагогічних інновацій як основи професійного розвитку фахівця. Дослідники підкреслюють значущість креативного підходу та використання сучасних освітніх технологій у підготовці майбутніх педагогів.

О. Галіцан та І. Шиман розглядають проблему підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інноваційної діяльності крізь призму міждисциплінарного підходу, наголошуючи на необхідності поєднання знань із педагогіки, мистецтвознавства та психології. У їхньому дослідженні акцентовано увагу на складності та багатовимірності інноваційної музично-педагогічної діяльності. У роботі С. Кириленко інноваційна компетентність визначається як ключова складова професійної діяльності сучасного вчителя, розкриваються її структура та зміст, а також підкреслюється роль здатності педагога до впровадження новацій у практику освітнього процесу. Водночас І. Княжева досліджує особливості професійного становлення майбутніх педагогів в умовах університетської освіти, звертаючи увагу на значення освітнього середовища, суб'єктності здобувачів освіти та їхньої

здатності до саморозвитку, що є важливим підґрунтям для формування інноваційно-педагогічної діяльності. Попри наявність ґрунтовних напрацювань, аналіз джерел свідчить, що питання специфіки інноваційно-педагогічної діяльності саме майбутніх учителів мистецьких спеціальностей потребує подальшого осмислення.

Специфіка інноваційно-педагогічної діяльності в галузі мистецької освіти визначається її міждисциплінарністю, варіативністю форм і методів, орієнтацією на творчий результат і суб'єкт-суб'єктну взаємодію. Це потребує переосмислення змісту професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, зокрема в аспекті впровадження акмеологічних, партисипативних, проєктних та цифрових технологій навчання.

Специфіка інноваційно-педагогічної діяльності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей зумовлена інтегративною природою їхньої професії, яка поєднує педагогічний, художньо-творчий, комунікативний та технологічний складники. Така діяльність не обмежується впровадженням нових методів навчання, а передбачає системне оновлення змісту, форм і способів організації мистецької освіти на основі творчого переосмислення педагогічного досвіду.

Однією з ключових характеристик є креативно-діяльнісний характер інноваційної роботи. Майбутній учитель мистецтва виступає як творець педагогічних ситуацій, у яких учні залучаються до художньо-інтерпретаційної та проєктної діяльності. Це зумовлює необхідність розвитку здатності до педагогічної імпровізації, варіативності рішень і створення авторських методичних моделей.

Важливою особливістю є міждисциплінарність інноваційно-педагогічної діяльності. Вона передбачає інтеграцію знань із педагогіки, психології, мистецтвознавства, культурології та цифрових технологій. Такий підхід забезпечує

цілісне бачення освітнього процесу та дозволяє майбутньому вчителю мистецтва проєктувати навчання як багатовимірний культурно-освітній простір.

Характерною рисою є також домінування суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Інноваційна діяльність у мистецькій освіті ґрунтується на діалозі, співтворчості та партнерстві між учителем і здобувачами освіти. У цьому контексті особливого значення набувають партисипативні технології, що передбачають залучення учнів до спільного створення художніх продуктів і освітніх проєктів.

Додатково слід підкреслити, що емоційно-ціннісний вимір інноваційно-педагогічної діяльності майбутнього вчителя мистецьких спеціальностей безпосередньо пов'язаний із здатністю створювати ситуації емоційного переживання та художнього співпереживання в освітньому процесі. Саме через залучення учнів до інтерпретації мистецьких образів, обговорення художніх смислів та рефлексії власних творчих продуктів формується їхня ціннісна свідомість і естетичне ставлення до світу. Інноваційні підходи в цьому контексті передбачають використання інтерактивних, проєктних і діалогічних технологій, які активізують особистісну залученість учнів, сприяють розвитку емоційного інтелекту та здатності до усвідомленого художнього вибору, що є важливою складовою цілісного розвитку особистості в умовах сучасної мистецької освіти.

Суттєвим компонентом є також використання цифрових та мультимедійних технологій у мистецькій освіті. Вони розширюють можливості художнього вираження, сприяють візуалізації творчих ідей, інтеграції різних видів мистецтва та створенню сучасного інтерактивного освітнього середовища. Передусім цифрові інструменти (графічні редактори, програми для створення цифрового живопису, аудіо- та відеомонтажу, платформи для 3D-моделювання, інтерактивні презентаційні

середовища) розширюють традиційні межі художнього вираження. Учні отримують можливість працювати і з класичними матеріалами (фарби, олівець, папір), і з цифровими медіа, що дозволяє поєднувати різні художні техніки, стилі та формати в межах одного творчого продукту. Важливою особливістю є посилення візуалізації творчих ідей. Цифрові технології дають змогу швидко моделювати, редагувати та трансформувати художні образи, що значно підвищує динаміку творчого процесу. Майбутній учитель мистецтва в цьому контексті виступає як фасилітатор творчості, який допомагає учням переходити від задуму до його візуального втілення через різні цифрові засоби, забезпечуючи гнучкість і варіативність художнього пошуку. Окремого значення набуває інтеграція різних видів мистецтва в межах єдиного цифрового середовища. Мультимедійні технології дозволяють поєднувати живопис, музику, театр, кіно та цифрову анімацію в інтерактивних проєктах, що сприяє формуванню цілісного художньо-естетичного сприйняття світу. Такий підхід реалізує ідею синестезії в освіті, коли різні сенсорні канали взаємодіють у процесі створення та сприйняття мистецького продукту. Не менш важливою є трансформація освітнього середовища у напрямі й інтерактивності та відкритості. Цифрові платформи, онлайн-галереї, віртуальні виставки та спільні творчі простори забезпечують можливість колективної творчості, зворотного зв'язку та публічної презентації результатів навчальної діяльності.

Отже, інноваційно-педагогічна діяльність майбутніх учителів мистецьких спеціальностей має складну багатовимірну структуру, що поєднує творчість, міждисциплінарність, діалогічність, емоційно-ціннісну спрямованість і технологічну гнучкість, забезпечуючи якісно новий рівень мистецької освіти.

Список використаних джерел

1. Барановська І., Коваль Т., Якименко Ю. Творчо-педагогічні аспекти формування інноваційної компетентності майбутніх учителів мистецтва. *Інновації в дошкільній і початковій освіті*. 2024. № 2. С. 69–76. DOI: <https://doi.org/10.31652/3041-2439-2024-2-68-76>
2. Галіцян О. А., Шиман І. А. Проблема підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інноваційної музично-педагогічної діяльності у координатах міждисциплінарних досліджень. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. № 49. Дрогобич, 2022. С. 159–164. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/49-1-25>
3. Кириленко С. Інноваційна компетентність – важлива складова педагогічної діяльності сучасного вчителя. *Молодий вчений*. 2023. № 6 (118). С. 42–46. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-6-118-93>.
4. Княжева І. А. Професійне становлення майбутніх педагогів в умовах університетської освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія: Педагогічні науки. 2020. № 1 (68). С. 110–115.

Михайленко Дмитро
аспірант кафедри педагогіки
Університету Ушинського
(Одеса, Україна)

**Формування готовності майбутніх вихователів до
організації комунікативної взаємодії з дітьми дошкільного
віку в цифровому освітньому середовищі**

Ключові слова: майбутні вихователі, діти дошкільного віку, комунікативна взаємодія, цифрове освітнє середовище.

Сучасні трансформації освітнього простору, зумовлені цифровізацією суспільства, глобалізаційними процесами та викликами воєнного стану, актуалізують проблему підготовки майбутніх вихователів до ефективної професійної діяльності в нових умовах. Особливої ваги набуває формування готовності до організації комунікативної взаємодії з дітьми дошкільного віку в цифровому освітньому середовищі, що потребує інтеграції педагогічних, психологічних і технологічних компонентів професійної підготовки. Комунікативна взаємодія з дітьми дошкільного віку є складним багатовимірним процесом, що передбачає встановлення емоційного контакту, розвиток мовлення, підтримку пізнавальної активності та соціалізацію дитини.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблема підготовки педагогів до роботи в цифровому освітньому середовищі активно досліджується сучасними науковцями. Зокрема, акцентується увага на необхідності формування цифрової компетентності, педагогічної майстерності, здатності до організації дистанційного навчання та партнерської взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу [4, с. 181–189]. Дослідники підкреслюють, що цифрові технології не лише розширюють можливості освітнього процесу, а й змінюють характер педагогічної взаємодії, роблячи її більш гнучкою, індивідуалізованою та інтерактивною. Особливої актуальності питання організації комунікативної взаємодії набуло в умовах дистанційного навчання, спричиненого воєнним станом. Педагог виступає не лише транслятором знань, а й фасилітатором, модератором освітнього процесу, що забезпечує психологічний комфорт і підтримку дитини [1, с. 92–100]. Водночас ефективна комунікація з дітьми дошкільного віку в онлайн-форматі потребує врахування їхніх вікових особливостей, обмеженості уваги, потреби в емоційній підтримці та ігровій діяльності.

Готовність майбутніх вихователів до організації комунікативної взаємодії в цифровому освітньому середовищі доцільно розглядати як інтегративну характеристику особистості, що включає мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний компоненти. Мотиваційний компонент передбачає усвідомлення значущості цифрової взаємодії та позитивне ставлення до використання цифрових технологій у професійній діяльності. Когнітивний компонент охоплює знання про особливості розвитку дітей дошкільного віку, принципи організації комунікації, можливості цифрових інструментів. Діяльнісний компонент відображає практичні вміння організовувати комунікативну взаємодію, застосовувати цифрові ресурси, адаптувати зміст освітнього середовища до умов онлайн-середовища. Рефлексивний компонент пов'язаний із здатністю до аналізу власної діяльності, самовдосконалення та професійного зростання.

Важливим аспектом підготовки майбутніх вихователів є впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес професійного становлення. Дослідження свідчать, що використання ІКТ сприяє розвитку професійних компетентностей, формуванню навичок самостійної роботи, критичного мислення та здатності до інноваційної діяльності [2, с. 31–42]. Крім того, цифрові технології забезпечують можливість моделювання педагогічних ситуацій, створення віртуального освітнього середовища, що сприяє набуттю практичного досвіду організації комунікативної взаємодії. Ефективною умовою формування готовності майбутніх вихователів є інтеграція змісту підготовки з урахуванням сучасних викликів цифровізації освіти. Зокрема, до навчальних дисциплін доцільно включати теми, пов'язані з організацією онлайн-комунікації, використанням цифрових платформ, створенням інтерактивного контенту, забезпеченням інформаційної безпеки. Важливим є також застосування

активних методів навчання, таких як проєктна діяльність, кейс-метод, тренінги, що сприяють розвитку практичних умінь і навичок.

Суттєву роль у підготовці майбутніх вихователів відіграє педагогічна практика, яка дозволяє застосовувати теоретичні знання в реальних умовах освітнього процесу. У контексті цифрового освітнього середовища практика може включати проведення онлайн-занять, використання цифрових ресурсів, організацію комунікації з дітьми та батьками. Такий досвід сприяє формуванню професійної впевненості та готовності до роботи в умовах невизначеності [3, с. 99–111]. Окрему увагу слід приділити партнерській взаємодії з батьками як важливому компоненту комунікативної діяльності педагога. У цифровому середовищі взаємодія здійснюється через різноманітні канали комунікації (месенджери, електронна пошта, онлайн-платформи), що вимагає від педагога високого рівня комунікативної культури, етичності та відповідальності. Дослідники наголошують, що ефективна співпраця з батьками сприяє підвищенню якості освітнього процесу та забезпеченню гармонійного розвитку дитини [5, с. 107–113].

Формування готовності майбутніх вихователів до організації комунікативної взаємодії з дітьми дошкільного віку в цифровому освітньому середовищі передбачає оновлення змісту освіти, впровадження інноваційних методів навчання, використання цифрових технологій, розвиток професійних компетентностей і формування ціннісних орієнтацій.

Список використаних джерел

1. Зімакова Л., Тупиця О., Жданюк Л. Дистанційне навчання дітей дошкільного віку на засадах партнерської педагогіки під час воєнного стану. *Педагогічні науки*. 2022. № 79. С. 92–100. DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2022.79.264557>

2. Листопад О. А., Мардарова І. К., Гуданич Н. М. Педагогічний супровід професійного становлення майбутніх вихователів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*, 2022, Вип. 3 (50) 1 частина С. 31–42. DOI: <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2022-3-50-31-42>
3. Листопад О., Мардарова І. Підготовка вихователів до впровадження засобів дистанційної освіти в професійній діяльності. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету: збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Ізмаїл: РВВ ІДГУ. 2022. № 60 С. 99–111. DOI: [https://doi.org/10.31909/26168812.2022-\(60\)-12](https://doi.org/10.31909/26168812.2022-(60)-12)
4. Паска Т. Цифрові технології в системі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи в цифровому освітньому середовищі. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2025. № 8. С. 181–189. DOI: <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.24>
5. Роговець А., Бутенко В. Організація дистанційного навчання в закладі дошкільної освіти в умовах воєнного стану. *Дошкільна освіта: від традицій до інновацій : збірник наукових статей студентів, магістрантів та молодих науковців*. Суми : ФОП Цьома С. П., 2022. С. 107–113.

Пилипюк Тетяна

асистент кафедри педагогічних технологій початкової освіти
Університет Ушинського
(Одеса, Україна)

Теоретичні основи творчої діяльності вчителя як педагогічна проблема

Ключові слова: педагогічна творчість, професійна підготовка вчителя, майбутній учитель початкової школи, творчий потенціал, інноваційна діяльність, компетентнісний підхід, освітній процес.

У сучасних умовах трансформації освіти особливого значення набуває підготовка майбутнього вчителя початкової школи як творчої, мобільної та інноваційно орієнтованої особистості. Професійна діяльність педагога передбачає здатність діяти в нестандартних ситуаціях, приймати педагогічно виважені рішення та забезпечувати розвиток учня як особистості й соціального суб'єкта. Це зумовлює актуальність дослідження теоретичних основ творчої діяльності вчителя в системі його професійної підготовки.

Нормативно-правове забезпечення освіти України (Конституція України, закони «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Національна стратегія розвитку освіти) визначає пріоритет формування творчого, інтелектуального потенціалу особистості, здатної до інноваційної діяльності. Це вимагає модернізації змісту педагогічної освіти на засадах компетентнісного підходу, розвитку інноваційного мислення та впровадження сучасних освітніх технологій [1,2,3,4].

У науковій літературі поняття «підготовка» розглядається як процес формування знань, умінь, навичок і особистісних якостей, необхідних для професійної діяльності (М. Васильєва). Відповідно, професійна підготовка майбутнього вчителя є багатовимірним процесом, що охоплює методологічний, психолого-педагогічний і особистісний компоненти. Вона спрямована не лише на оволодіння педагогічними знаннями, а й на розвиток моральної зрілості, здатності до самоосвіти та інноваційної діяльності [5].

Проблема професійної підготовки вчителя досліджувалася як зарубіжними (К. Роджерс, А. Маслоу), так і українськими науковцями (О. Дубасенюк, В. Кремень та ін.), які підкреслюють необхідність формування цілісної системи професійних компетентностей і здатності до постійного саморозвитку. Сучасний учитель має бути не лише

носієм знань, а й фасилітатором освітнього процесу, здатним розвивати критичне мислення, самостійність і відповідальність учнів [8].

Ключовою складовою професійної підготовки є педагогічна творчість. За визначенням С. Гончаренка, це оригінальний та ефективний підхід до розв'язання навчально-виховних завдань [6]. С. Сисоєва розглядає педагогічну творчість як цілісний процес професійної самореалізації педагога, спрямований на розвиток творчого потенціалу учня. Таким чином, творчість виступає інтегративною характеристикою діяльності вчителя, що поєднує інтелектуальні, мотиваційні та діяльнісні компоненти [7].

У наукових дослідженнях творчість трактується як діяльність, спрямована на створення нових матеріальних і духовних цінностей. Вона розглядається у філософському, психологічному та педагогічному аспектах, що зумовлює різноманітність підходів до визначення її сутності. Сучасні тенденції дослідження творчості пов'язані з її розумінням як ключової компетентності, необхідної для інноваційного розвитку суспільства та ефективного функціонування освітніх систем.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що готовність майбутнього вчителя до творчої діяльності визначається сукупністю компонентів: когнітивного (знання про творчість), операційного (уміння реалізовувати творчі підходи), мотиваційного (потреба у творчості) та особистісного (розвинені творчі здібності). Важливим є також формування професійної індивідуальності педагога, що забезпечує його здатність до самореалізації та інноваційної діяльності.

Підготовка до педагогічної творчості передбачає здатність майбутнього вчителя проєктувати освітній процес на засадах особистісно орієнтованого підходу, використовувати інтерактивні та цифрові технології, створювати умови для

розвитку креативності учнів, їхньої самостійності та критичного мислення. Особливої ваги набуває вміння організовувати освітнє середовище як простір психологічної безпеки та творчої взаємодії.

Водночас діяльність учителя визначається поєднанням об'єктивних (зміст освіти, вимоги стандартів, організаційні умови) та суб'єктивних чинників (індивідуальні особливості педагога й учнів). Це зумовлює необхідність гнучкого підходу до організації професійної підготовки та врахування індивідуальних освітніх траєкторій майбутніх учителів.

Отже, теоретичний аналіз проблеми свідчить, що творча діяльність учителя є невід'ємною складовою його професійної компетентності та умовою ефективності освітнього процесу. Водночас відсутність єдиного підходу до визначення педагогічної творчості зумовлює необхідність подальших досліджень і вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту»
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
2. Закон України «Про повну загальну середню освіту»
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
3. Закон України «Про вищу освіту»
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
4. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>
5. Васильєва М.П. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога: дис. д-ра пед. наук: 13.00.04./ Х.: ХДПУ імені Г.С.Сковороди, 2003. 432 с.
6. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене і виправлене. Рівне: Волинські обереги, 2011. 522 с

7. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: Підручник. К.: Міленіум, 2006. 346 с.
8. Кремень В. «Треба допомогти дитині пізнати себе»: Василь Кремень – про те, якою має бути шкільна освіта у XXI столітті. День. 2017. No 107–108. URL: <https://day.kyiv.ua/uk/article/cuspilstvo/treba-dopomogty-dytyni-piznaty-sebe>

Петренко Валерій

аспірант,

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПНУ Країни
(Київ, Україна)

Міжнародні стратегії та моделі впровадження фінансової освіти

Ключові слова: фінансова освіта, фінансова грамотність, фінансові консультанти, середня освіта, стратегії та моделі.

Актуальність порушеної теми зумовлена нагальною потребою у вихованні фінансової грамотності широких верств населення через низку економічних та соціальних чинників. Науковці визнають, що одним з ключових компонентів фінансових та економічних криз є брак фінансової грамотності населення. Фінансова грамотність порівнюється з базовими навичками читання та письма, необхідними для повноцінного життя та роботи. Фінансова грамотність розглядається як інструмент економічного розширення можливостей, який допомагає справлятися з викликами сучасного світу.

У цьому контексті, цікавим для вивчення є питання забезпечення фінансової освіти в різних країнах світу. Так, в балканських країнах впровадження фінансової освіти

починається з середньої школи. Дослідники наголошують на тому, що термін «фінансова освіта» не є синонімом «фінансової грамотності», оскільки освіта - це процес, тоді як грамотність - це комбінація знань, навичок та поведінки [1].

В цих країнах створені чотири основні моделі фінансової освіти. Факультативна програма дозволяє обирати навчання за інтересами, але створює ризик нерівності знань. Можливе інтеграція у зміст навчання і фінансова освіта викладається як окремий предмет. Перевагою цієї моделі є забезпечення системного підходу та рівного доступу для всіх учнів. Можлива інтеграція в інші предмети (міжпредметний підхід), що значно розвантажує навчальний план, однак потребує високої кваліфікації вчителів різних профілів. Можлива організація фінансової освіти як позакласної діяльності, за якою практичні заняття (екскурсії до банків тощо) ефективно доповнюють теорію.

Звернемо увагу на відсутність єдиної уніфікованої моделі, оскільки думки щодо ефективності відрізняються. Більшість учнів та їх батьки вважають найбільш корисною та віддають перевагу моделі окремого предмета. Хоча вчителі в опитувальниках (45%) схилилися до інтегрованого навчання. Серед переваг викладання фінансової освіти як окремої дисципліни зазначалась можливість приділити достатньо часу всім фінансовим темам, забезпечити професійну підготовку вчителів та розробку якісних підручників [1].

Особливої важливості у цьому зв'язку набуває і питання педагогічного забезпечення фінансової освіти. Зазвичай, навчання фінансової грамотності населення покладено на професіоналів, які ідентифікували себе як фінансові освітяни (49%), фінансові консультанти (36,7%) та фінансові коучі (17,5%) [2].

Якщо звернутись до досвіду США, то можемо констатувати, що фінансові консультанти оказують послуги

всім бажаючим. Аналіз найбільш популярних питань, з якими звертаються до консультантів, свідчить про широкий набір проблем. Вони варіюються від бюджетування, прийняття фінансових рішень до управління кредитами (планування бюджету та витрат, прийняття фінансових рішень, управління кредитами та боргами, заощадження та інвестування, ведення фінансового обліку, крадіжка особистих даних та інші). Причому, консультанти професіонали прагнуть не «диктувати», а «направляти, навчати та розширювати можливості» клієнтів. Взаємодія з клієнтами зазвичай є комбінованою, вона може бути виправною, превентивною або продуктивною. Успіх залежить від гнучкості та здатності консультанта підлаштовуватися під потреби клієнта [2, с. 8].

Більшість зустрічей (70,9%) відбувалися очно один на один. Професіонали зазначають, що не існує універсального підходу, який би підходив усім клієнтам. Ефективність навчання залежить від того, наскільки методи відповідають конкретній життєвій ситуації та мотивації людини [2, с. 10].

Отже, фінансова грамотність в розвинених країнах розглядається як необхідна умова успішного життя в сучасному світі. Навчання фінансової грамотності повинна починатись з середньої школи, де важлива стандартизація (модель окремого предмета), та продовжуватись під час індивідуальних консультацій з дорослими, де ключовим є персоналізований контекст. Посилення важливості ролі фінансових консультантів актуалізує їх відповідну підготовку до роботи з клієнтами різних вікових груп фахівців, мати навички фасилітації та емпатію, щоб зробити фінансові концепції зрозумілими та придатними для реального життя.

Список використаних джерел

1. Mustafa, N. (2025). Implementation Models of Financial Education in Schools. *Educational Process: International Journal*, 18, <https://doi.org/10.22521/edupij.2025.18.472>
2. Zuiker, V., Hawkins, B. P., Katras, M., Croymans, S., & Anderson-Porisch, S. J. (2022). Financial Professionals: Articulating their Roles and Delivery Methods in Financial Education. *Journal of Human Sciences and Extension*, 10(1), 1-22. <https://doi.org/10.54718/HRXB2409>

Шао Цзяньмей

аспірантка кафедри педагогіки
Університету Ушинського
(Одеса, Україна)

Використання інтерактивних технологій як передумова підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи учнів

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні вчителі, образотворче мистецтво, інтерактивні технології, позакласна діяльність

Оновлення сучасної системи освіти висуває підвищені вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема образотворчого мистецтва, і потребує від них набуття знань про інноваційні зміни в освіті, про відмінності традиційної, розвивальної й особистісно орієнтованої системи навчання; розуміння сутності педагогічної технології; знання інтерактивних форм та методів навчання, критеріїв технологічності; володіння технологіями проектування, діагностування, проектування оптимальної авторської методичної системи, розвинених дидактичних, рефлексивних,

проектувальних, діагностичних умінь; вміння аналізувати та оцінювати свій індивідуальний стиль, а також особливості та ефективність використовуваних педагогічних технологій та особистої педагогічної діяльності в цілому [2, с. 331].

Оскільки важливим завданням освіти виступає формування всебічно розвиненої духовно-культурної особистості, яка формується як на уроках різних дисциплін, так і в позаурочний час, особливу увагу необхідно акцентувати на підготовку майбутніх учителів до організації саме позакласної діяльності, зважаючи на те, що сьогодні учні свій вільний час переважно витрачають на комп'ютерні ігри і спілкування в різноманітних чатах, а заняття продуктивною, корисною діяльністю їх не приваблюють. Розглядаючи сутність позакласної діяльності і стан підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до її організації, ми дійшли висновку, що саме в позакласній діяльності з образотворчого мистецтва учні мають можливість поглибити свої знання з історії мистецтв, їх жанрів, розвинути творчі здібності, задовольнити свої інтереси і нахили [1, с. 307]. Отже, перед закладами вищої педагогічної освіти постає завдання підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до організації позакласної творчої діяльності учнів закладів загальної середньої освіти.

Підготовку майбутніх учителів образотворчого мистецтва до організації позакласної діяльності ми розглядаємо як творчий педагогічний процес, спрямований на озброєння студентів знаннями щодо організації художньо-творчої діяльності учнів в позакласний час, і який сприяє формуванню їхньої мотивації до здійснення такої діяльності з учнями в подальшій професії, задовольняє їхні творчі здібності і нахили, розвиває естетичну самосвідомість, естетичні почуття під час навчання в закладах вищої педагогічної освіти [1, с. 309].

Важливу роль в організації цікавої для учнів діяльності в позаурочний час відіграють різноманітні інноваційні технології, які сьогодні активно впроваджуються в освітній процес. Розглядаючи теоретичні аспекти інноваційних технологій навчання образотворчого мистецтва в закладах мистецької освіти, Г. Савчин наголошує на тому, що вони ґрунтуються на визначенні мистецтва як вищої форми естетичного освоєння людиною дійсності та, відповідно, спрямовані на розвиток внутрішнього світу особистості, пробудження стійкого інтересу та потреби у творчій діяльності за законами краси. Важливим у контексті дослідження є твердження науковиці, що в позакласній діяльності з образотворчого мистецтва доцільно застосовувати різноманітні інноваційні технології з метою художнього творчого розвитку учнів, зокрема такі, як-от: *інтерактивні технології* (ґрунтуються на активній взаємодії всіх учасників освітнього процесу; *ігрові технології* (передбачають зв'язок гри з художньою творчістю та віковими особливостями учнів); *проектні технології* (дозволяють розвивати творчі здібності учнів, сформувати навички саморозвитку та самоосвіти; *інформаційно-комп'ютерні технології* (полегшують процес сприйняття інформації на заняттях з образотворчого мистецтва за допомогою мультимедіа); *технології проблемного навчання* (визначаються розвитком мотивації до навчання та творчої діяльності через вирішення проблемних ситуацій; *артпедагогічні технології* (знімають емоційну напругу, допомагають правильно реагувати на складні переживання і досягати над ними контроль. Дослідниця доходить висновку, що зазначені технології є дієвим засобом систематизації знань та умінь в органічних взаємозв'язках, опанування мистецьких знань та уявлень в цілісності, що поєднує художню образність, духовно-світоглядну та емоційно-естетичну насиченість та передбачує якість навчання на основі порівняння, аналогії,

міжсенсорних асоціацій (синестезії), художньо-естетичного узагальнення тощо [5, с. 208].

Для започаткованого дослідження важливим є розгляд інтерактивних технологій, оскільки вони виступають одним із сучасних напрямів активного соціально-психологічного і педагогічного навчання, яке найбільшою мірою відповідає психологічним особливостям і педагогічним закономірностям навчання дорослої людини [6, с. 34] і які, на нашу думку, дозволяють покращити освітню діяльність учнів з образотворчого мистецтва як на уроках, так і в позакласний час.

Зазначимо, що до визначення сутності інтерактивних технологій навчання звертається значна кількість вітчизняних науковців, які розглядають їх як: спеціальну форму організації пізнавальної діяльності, коли кожен суб'єкт включений у процес навчання, організовується у формі взаємодії, діалогу як між викладачем і студентами, так і між самими студентами (М. Томашевська [7, с. 180]); технології, що включають в себе чітко спланований результат навчання, що забезпечують активний характер взаємодії учасників освітнього процесу на засадах співпраці та співтворчості (О. Пометун, Л. Пироженко [3, с. 7]); За сукупність і певна послідовність педагогічних методів, спрямованих на реалізацію дидактичної мети, активізацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу, що впливає на якість підготовки учнів, активізацію їхньої мисленнєвої діяльності (Н. Руденко [4, с. 42]).

Отже, на підставі вищезазначеного, доходимо висновку щодо необхідності використання в професійній підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва інтерактивних технологій, оскільки вони спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності майбутніх учителів, сприяють набуттю вмінь працювати в команді, розвитку критичного і креативного мислення здобувачів освіти, здатності висловлювати власні

міркування, забезпечують власний художньо-творчий розвиток майбутніх учителів образотворчого мистецтва і дозволять набути практичного досвіду їх використання в подальшій професійній діяльності під час організації художньо-творчої діяльності учнів у позакласний час.

Список використаних джерел

1. Койчева Тетяна, Шао Цзяньмей. Стан підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до організації позакласної діяльності на сучасному етапі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. №. 80. С. 306–311.
2. Побірченко О. Професійна підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва в контексті застосування сучасних інноваційних технологій. [Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини](#). 2014. Вип. 1. С. 328–335.
3. Пометун О. І., Пирожено Л.В. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання : науково-методичний посібник. Київ : А. С. К., 2004. 192 с.
4. Руденко Н. М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи в умовах коледжу до застосування інтерактивних технологій на уроках математики : дис...канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 288 с.
5. Савчин Г. Інноваційні технології навчання образотворчого мистецтва в закладах початкової мистецької освіти: теоретичний аспект. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 66, Т. 3. С. 206–209.
6. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник. Київ: ВД «ЕКМО», 2011. 320 с.
7. Томашевська М. Використання інтерактивних методів навчання при підготовці майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2017. № 8 (72). С. 178–188.

Шедіна Світлана

викладач-стажист кафедри професійної освіти та
дизайну Університету Ушинського
(Одеса, Україна)

Інтеграція комп'ютерного моделювання у професійну підготовку дизайнерів як чинник розвитку креативної компетентності

Ключові слова: креативна компетентність, комп'ютерне моделювання, дизайн, професійна підготовка дизайнерів, цифрове освітнє середовище, креативне мислення

Актуальність проблеми полягає в тому, що сучасна цифрова трансформація освіти зумовлює зміну підходів до підготовки фахівців, орієнтуючи освітній процес на формування компетентностей, затребуваних у цифровій економіці. У цих умовах особливого значення набуває підготовка майбутніх дизайнерів, діяльність яких безпосередньо пов'язана з креативними індустріями, інноваційними технологіями та цифровими середовищами. Відповідно до сучасних європейських освітніх орієнтирів, ключовими стають не лише професійні знання, а й здатність до творчого мислення, генерації нових ідей та їх реалізації із використанням цифрових інструментів [7].

У сфері дизайну цифрові технології, зокрема комп'ютерне моделювання, 3D-візуалізація та генеративні інструменти, суттєво трансформують саму природу творчого процесу. Як зазначає J. Conlon, розвиток цифрових навичок у дизайнерській освіті безпосередньо впливає на якість професійної підготовки та здатність майбутніх фахівців адаптуватися до вимог ринку [4]. У свою чергу, дослідження E. Papachristou доводять, що 3D-дизайн не лише підвищує

ефективність навчання, а й стимулює розвиток креативності через можливість експериментування та швидкої візуалізації ідей [6].

Водночас аналіз сучасної освітньої практики свідчить про наявність суперечності між високими вимогами до рівня креативної компетентності дизайнерів і обмеженим використанням потенціалу комп'ютерного моделювання у навчальному процесі. У більшості випадків цифрові інструменти застосовуються як засоби технічної реалізації вже сформованих рішень, а не як інструменти розвитку творчого мислення. Це призводить до домінування репродуктивного типу діяльності та знижує рівень інноваційності проєктних рішень.

Проблема формування креативної компетентності майбутніх дизайнерів розглядається у працях українських науковців, зокрема Л. В. Саприкіної, яка обґрунтовує важливість професійної компетентності у процесі фахової підготовки [3], О. П. Гетьман, яка досліджує розвиток творчих складових дизайнерської діяльності [1], а також А. М. Мешка, який акцентує увагу на проєктних технологіях як засобі професійного становлення дизайнерів [2]. Проте питання інтеграції комп'ютерного моделювання як інструменту розвитку креативної компетентності залишається недостатньо розробленим.

У контексті дослідження креативна компетентність розглядається як інтегрована характеристика особистості, що включає здатність до творчого мислення, генерації інноваційних ідей, використання цифрових інструментів та рефлексії результатів діяльності. Вона формується у процесі взаємодії когнітивних, діяльнісних, креативних і цифрових компонентів та виступає ключовою умовою професійної самореалізації дизайнера.

Методологічною основою дослідження є системний, компетентнісний та інтегративний підходи. Системний підхід дозволяє розглядати формування креативної компетентності як цілісний процес, що включає взаємодію різних компонентів. Компетентнісний підхід орієнтує освітній процес на досягнення практичних результатів та розвиток здатності до самостійного вирішення професійних завдань. Інтегративний підхід забезпечує поєднання традиційних педагогічних методів із сучасними цифровими технологіями.

Особливу роль у цьому процесі відіграє комп'ютерне моделювання, яке розглядається не лише як технічний інструмент, а як середовище творчого експериментування. Воно дозволяє студентам варіювати параметри форми, конструкції та матеріалу, швидко створювати та модифікувати проєкти, а також візуалізувати результати у режимі реального часу. Це сприяє розвитку просторового мислення, здатності до аналізу та оцінювання власних рішень, а також формує навички творчого пошуку.

Застосування комп'ютерного моделювання у навчальному процесі забезпечує перехід від репродуктивного до продуктивного типу мислення. Студенти отримують можливість не лише відтворювати задані зразки, а й створювати власні дизайнерські рішення, експериментувати та знаходити нестандартні підходи до вирішення проєктних завдань. Як зазначає Н. S. I. Chan, сучасні цифрові технології, включаючи генеративні інструменти, відкривають нові можливості для розвитку креативності у дизайн-освіті [5].

Формування креативної компетентності відбувається поетапно. На початковому етапі студенти засвоюють базові знання та навички роботи з цифровими інструментами. На наступному етапі відбувається адаптація цих знань у процесі виконання проєктних завдань. На завершальному етапі

формується здатність до самостійного створення інноваційних дизайнерських рішень.

Важливим фактором є цифрове освітнє середовище, яке забезпечує доступ до ресурсів, інструментів і комунікацій, сприяє індивідуалізації навчання та підвищує рівень взаємодії між учасниками освітнього процесу. Ефективність формування креативної компетентності забезпечується за умов інтеграції комп'ютерного моделювання у зміст навчальних дисциплін, використання проєктно-орієнтованого навчання, впровадження проблемно-креативних завдань, розвитку самостійності студентів та організації системної рефлексії.

Додатково слід зазначити, що ефективність інтеграції комп'ютерного моделювання значною мірою залежить від рівня методичної підготовки викладача та організації освітнього процесу. Використання інтерактивних форм навчання, кейс-методів і проєктних технологій дозволяє максимально наблизити освітній процес до реальних умов професійної діяльності дизайнера. Це сприяє не лише засвоєнню знань, а й формуванню здатності до самостійного прийняття творчих рішень.

Таким чином, інтеграція комп'ютерного моделювання у професійну підготовку дизайнерів виступає важливим чинником розвитку креативної компетентності, забезпечує підвищення ефективності навчального процесу та формування здатності до інноваційної діяльності у сучасному цифровому середовищі.

Список використаних джерел

1. Гетьман О.П. Формування колористичної компетентності у майбутніх фахівців з дизайну в процесі професійної підготовки: дисертація на здобуття ступеня доктора філософії. Полтава, 2025. 372 с. <https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/handle/123456789/11015>

2. Мешко А.М. Формування готовності дизайнерів до застосування проєктних технологій у професійній діяльності: дисертація на здобуття ступеня доктора філософії. Київ, 2024. 225 с.https://kdidpamid.edu.ua/academy/wp-content/uploads/2024/03/dysertacziya_meshko_a_2024.pdf
3. Саприкіна Л.В. Формування професійної компетентності майбутніх дизайнерів з використанням інноваційних технологій. *Деміург: ідеї, технології, перспективи дизайну*. 2019. №2. Т.2. С. 229-236 <https://demiurge.knukim.edu.ua/article/view/189732>
4. Conlon J. Developing digital skills in fashion education. *International journal of Fashion Design, Technology and Education*. 2024. Vol. 17. p. 76-85 <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17543266.2023.2247425>
5. Chan H. S. I. Generative AI in fashion education. 2025. 99 p.
6. Papachristou E. A review of 3D design knowledge and its impact on creativity in fashion design education. *Communications in development and assembling of textile products*. 2024. Vol. 5(2). p. 266-277 <https://d-nb.info/1353153126/34>
7. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu). 2017. 95 p. <https://education.ec.europa.eu/document/european-framework-for-the-digital-competence-of-educators-digcompedu>

Shtainer Tetiana

Lecturer

Department of Professional Education and Design

Ushynsky University

(Odesa, Ukraine)

Formation of Professional Design Culture of Future Designers in the Context of the Acmeological Approach

Keywords: acmeological approach, professional training of designers, design culture, design education, professional identity.

The relevance of the research problem is determined by systemic transformations in contemporary higher education, which involve a reorientation toward training competitive specialists in creative fields. In this context, particular importance is attached to the formation of the professional design culture of future designers as an integrative construct that combines creative, technological, and personal-value components of professional activity.

At the same time, it should be emphasized that modern design education is considered a multidimensional process of forming professional competence, encompassing artistic-aesthetic, engineering-technological, and innovative design dimensions. In this regard, it is appropriate to underline that A. Maksymova associates the development of design culture of future designers with the formation of systemic design thinking and the ability for professional reflection [3]. Therefore, professional design culture functions not only as a learning outcome but also as a strategic objective of design education.

Moving to the methodological level of the problem, it should be noted that the acmeological approach is regarded as a key theoretical foundation of professional training. It orients the educational process toward achieving the highest level of professional development – the state of “acme”. As S. Palchevskyi emphasizes, acmeology studies the patterns of achieving professional mastery and personal maturity [6]. In this context, it is logical to add that the acmeological strategy ensures the transition from reproductive knowledge acquisition to an individual trajectory of professional development.

Further developing this idea, it is worth referring to the provisions of the theory of professional acmeology, which emphasize the necessity of creating an educational environment focused on self-development, reflection, and creative self-realization of students [1]. Thus, the acmeological approach

acquires not only a methodological but also a value-oriented and personal dimension.

Proceeding further, it is necessary to characterize professional design culture as a multilevel system. It integrates cognitive, operational, and value-motivational components. As L. Orshanskyi and I. Kotyk argue, the level of formation of design culture determines the future designer's ability to engage in innovative activity and creatively solve professional tasks [4]. In this regard, it should be emphasized that design culture acts as a system-forming factor of professional development.

In addition, it is important to highlight the development of professional identity of future designers. It ensures awareness of one's role in the professional environment, acceptance of professional values, and their implementation in practical activity. As D. Kibich notes, acmeological technologies contribute to the development of communicative culture and personal maturity of students [2]. Therefore, professional identity is formed as a result of the integration of theoretical training and practical experience.

Continuing the analysis, it is necessary to address the competence-based approach, which is an integral part of modern design education. It involves the integration of knowledge, skills, and personal qualities into a holistic system of professional training. Consequently, it ensures students' readiness to solve complex professional tasks and adapt to changes in the professional environment.

Special attention should be paid to acmeological learning technologies, which aim to activate students' creative potential, develop independence, and foster reflective abilities. Research shows that their implementation creates conditions for the individualization of the educational process and professional growth of future designers [1]. Thus, these technologies serve as a practical tool for implementing the acmeological approach.

Additionally, it should be noted that design project activity plays an important pedagogical role. As T. Shtainer emphasizes, a design project functions as a means of developing artistic competence and pedagogical worldview of future specialists in the field of design [5]. Therefore, project activity acts simultaneously as a teaching method and a means of professional formation.

In conclusion, it can be stated that the formation of professional design culture of future designers in the context of the acmeological approach is a complex multilevel process. It encompasses the development of creative thinking, professional identity, axiological maturity, and the ability for continuous self-development. Summarizing, it should be emphasized that the implementation of the acmeological approach in higher education institutions contributes to the preparation of competitive and innovation-oriented specialists in the field of design.

References

1. Kibich D. *Training of future teachers of fine arts for the formation of communicative culture of schoolchildren by means of acmeological technologies*: PhD dissertation in Educational Sciences (011 Educational, Pedagogical Sciences). State Institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”. Odesa, 2024. 290 p.
2. Maksymova A. B. *Development of design culture of future graphic designers in professional training*: Abstract of PhD dissertation in Pedagogical Sciences (13.00.04). National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Institute of Vocational Education. Kyiv, 2019. 20 p.
3. Orshanskyi L., Kotyk I. Project culture of future designers as a key factor of their professional development. *Collection of Scientific Works of Uman State Pedagogical University*, 2022, No. 1, pp. 152–159. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.1.2022.256207>

4. Palchevskiy S. S. *Acmeology*. Kyiv, 2008. 397 p.

5. Shtainer T. Design project as a means of developing artistic competence and pedagogical worldview of future specialists in the field of design. *Problems of Modern Transformations. Series: Pedagogy and Psychology*, 2025, No. 9, pp. 1–7. DOI: <https://doi.org/10.54929/2786-9199-2025-9-09-04>

6. Vozniuk O. V., Dubaseniuk O. A., Kostiusenko Yu. O., Osadchuk N. P., Sydoruk N. H. *Theory and Practice of Professional Acmeology: Monograph*. Zhytomyr: PE “Yevro-Volyn”, 2020. 392 p. Available at: <https://surl.li/zdmvfv>

Павлюк Аліса

заслужений вчитель України,

вчитель-методист

початкової школи №26

Івано-Франківської міської ради

(Івано-Франківськ, Україна)

Соціокультурна адаптація молодших школярів із числа ВПО в поліетнічному середовищі засобами інтерактивних мовних вправ

Ключові слова: національно-мовна особистість, діти ВПО, соціокультурна адаптація, інтерактивні вправи, цифровізація освіти.

Сучасні трансформації освітнього простору України, зумовлені викликами воєнного стану та масштабними міграційними процесами, актуалізують проблему соціокультурної адаптації внутрішньо переміщених осіб (ВПО), зокрема дітей молодшого шкільного віку. Для цієї категорії учнів процес інтеграції у нове середовище тісно пов'язаний із подоланням мовного бар'єру, психологічного

відчуження та необхідністю ідентифікації себе в межах національно-мовного простору нового регіону проживання.

В умовах реформування початкової освіти (НУШ) особливої ваги набуває формування національно-мовної особистості, здатної не лише володіти державною мовою, а й усвідомлювати свою приналежність до українського етнокультурного соціуму. У поліетнічному середовищі, зокрема на Прикарпатті, де взаємодіють різні мовні пласти та місцеві традиції, соціокультурна адаптація дітей ВПО потребує пошуку інноваційних методичних підходів.

Традиційні методи навчання часто виявляються недостатніми для швидкої емоційної та комунікативної розкритості дитини, яка пережила стрес. Тому використання інтерактивних цифрових інструментів, таких як ігрові платформи Kahoot! та LearningApps, стає ефективним засобом «м'якої» адаптації. Вони дозволяють через гейміфікацію та візуалізацію залучити учня до активної мовленнєвої діяльності, створюючи ситуацію успіху та сприяючи зближенню учнівського колективу на основі спільних національних цінностей.

Проблема інноваційного розвитку освіти та підготовки педагогів до роботи в мінливому соціокультурному просторі перебуває в центрі уваги багатьох дослідників, зокрема О. Галіцян, Т. Койчевої та інших [1], у працях яких наголошується на важливості етнокультурного компонента у вихованні сучасної молоді.

Мета роботи полягає в обґрунтуванні доцільності застосування інтерактивних цифрових ресурсів як інструменту соціокультурної адаптації та мовного розвитку молодших школярів із числа ВПО за умов поліетнічного освітнього простору.

Реалізація методики соціокультурної адаптації дітей із числа внутрішньо переміщених осіб (ВПО) у поліетнічному

середовищі ґрунтується на застосуванні авторських цифрових ресурсів, що забезпечують інтенсифікацію мовленнєвої діяльності та емоційну інтеграцію учнів. Практичний складник дослідження передбачає поетапне впровадження гейміфікованих засобів навчання, серед яких провідне місце посідають інтерактивні вправи на платформі LearningApps та вікторини Kahoot!. Зокрема, для подолання мовного бар'єру та засвоєння етнокультурного контенту ефективним є використання вправ «Ми – українці, ми – європейці», «Українська вишиванка – національна святиня» та «Символи України», що сприяють когнітивному розвитку та формуванню ціннісних орієнтацій особистості.

Процес соціокультурної адаптації підсилюється через залучення учнів до ігрової взаємодії у реальному часі. Використання авторських розробок на платформі Kahoot!, як-от: «Зимові свята в Україні», «Дивомандри» та «Свято Миколая», дозволяє актуалізувати знання про загальнонаціональні традиції, створюючи ситуацію психологічного комфорту та успіху для дітей, що змінили місце проживання. Такий підхід забезпечує не лише лінгвістичний розвиток, а й згуртування колективу навколо спільних соціокультурних маркерів.

Особлива увага приділяється інтеграції навчання в позаурочний простір через використання сучасних мультимедійних форматів. Впровадження в освітній процес відеоматеріалів (авторські YouTube-ресурси «Квіти в легендах», «Ой хто, хто Миколая любить») та інтерактивних вправ «Народні та державні символи України» дозволяє залучити батьків до спільної діяльності, що є критично важливим для стабілізації соціокультурного стану родини ВПО. Статистичні дані апробації протягом 2022 року підтверджують, що систематичне використання зазначеного інструментарію сприяє значному зростанню комунікативної

активності (на 22%) та прискорює ідентифікацію учнів як активних носіїв національно-мовної культури [2].

Отже, соціокультурна адаптація молодших школярів із числа ВПО у поліетнічному середовищі безпосередньо залежить від обраного методичного інструментарію. Поєднання краєзнавчого компонента із загальнодержавними соціокультурними маркерами дозволяє учням швидше ідентифікувати себе як частину єдиного українського простору. Гейміфікація навчання через авторські інтерактивні вправи дозволяє перенести акцент із механічного засвоєння правил на активну комунікацію, формуючи високий рівень внутрішньої мотивації та сприяючи згуртуванню учнівського колективу.

Список використаних джерел

1. Галіцан О. А., Койчева Т.І., Осипова Т.Ю. Полікультурна освіта у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 43(1). С. 87-91. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/innped_2022_43\(1\)_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/innped_2022_43(1)_19)
2. Павлюк А. Застосування електронних освітніх ресурсів у початковій школі: Авторська методична розробка. Центр інноваційних освітніх технологій «PNU EcoSystem». Івано-Франківськ, 2022. 75 с.

Самойленко Михайло
аспірант кафедри педагогіки
Університету Ушинського
(Одеса, Україна)

Освітній потенціал цифрового сторітелінгу в умовах змішаного навчання

Ключові слова: цифровий сторітелінг, змішане навчання, цифрові компетентності, мотивація, освітнє середовище, студентська залученість.

Сучасна освіта дедалі активніше орієнтується на такі форми організації освітнього процесу, які поєднують традиційну взаємодію викладача і здобувача освіти з можливостями цифрових технологій. Саме тому особливої актуальності набуває змішане навчання, яке «поєднує очне навчання з технологічно-опосередкованим навчальним досвідом» [4], «аудиторну і позааудиторну роботу з обов'язковим використанням інформаційно-комунікаційних технологій, цифрових платформ та навчальних матеріалів» [2]. У межах такої моделі цифровий сторітелінг постає не лише як технічний інструмент створення мультимедійного продукту, а і як педагогічний засіб осмислення, структурування та представлення знань. Цифровізація освіти, підкреслюють О. Баракіна, О. Попова, С. Горохова, А. Восковська, відкриває нові можливості для вдосконалення освітнього процесу, однак потребує усвідомленого й педагогічно виваженого використання цифрових технологій [3]. Це положення є важливим і для цифрового сторітелінгу, оскільки його ефективність у змішаному навчанні залежить не лише від технічних засобів, а й від продуманого методичного супроводу, змістового наповнення та педагогічної доцільності.

Проблему використання цифрового сторітелінгу в освіті досліджували Б. Робін, А. Садік, Х. Ніємі, Дж. Мультісілта, Л. Панченко та інші науковці. Зокрема, Б. Робін наголошував, що цифровий сторітелінг став потужним засобом навчання, який залучає і викладачів, і студентів до активної роботи з навчальним матеріалом [6]. А. Садік підкреслював, що створення цифрових історій сприяє більш осмисленому використанню технологій у навчанні та підвищує зацікавленість здобувачів освіти [7]. Х. Ніємі та Дж. Мультісілта доводили, що цифровий сторітелінг позитивно впливає на студентську залученість і розвиток навичок XXI століття [5].

Освітній потенціал цифрового сторітелінгу виявляється насамперед у тому, що він поєднує когнітивний, емоційний і творчий компоненти навчання. Створюючи цифрову історію, здобувач освіти не просто відтворює готову інформацію, а добирає факти, вибудовує логіку оповіді, інтерпретує зміст, працює з візуальними, аудіо- та текстовими ресурсами. Така діяльність сприяє розвитку критичного мислення, навичок аналізу, рефлексії та комунікації [5; 6]. Крім того, цифровий сторітелінг дає змогу персоналізувати навчання, оскільки студент може виражати власну позицію, досвід і бачення проблеми через авторський цифровий продукт [1].

В умовах змішаного навчання цифровий сторітелінг має особливу цінність, адже органічно поєднує аудиторну та дистанційну складові. На очних заняттях можуть відбуватися обговорення теми, постановка завдання, колективне генерування ідей, презентація готових робіт і рефлексія, тоді як онлайн-компонент забезпечує пошук інформації, добір мультимедійних матеріалів, монтаж історій, асинхронну взаємодію та доопрацювання результатів. Саме така інтеграція сприяє безперервності навчального процесу, підвищує його гнучкість і створює умови для активної самостійної роботи здобувачів освіти [1; 2; 4].

Водночас зазначимо, що реалізація цифрового сторітелінгу в умовах змішаного навчання пов'язана і з певними труднощами. Серед них дослідники виокремлюють недостатній рівень саморегуляції студентів, труднощі у використанні цифрових інструментів, обмеженість часу, нестачу технічних ресурсів, а також потребу в методичному супроводі з боку викладача та закладу освіти [1; 2; 3]. Л. Панченко акцентує увагу на важливості спеціальної підготовки педагогів до використання цифрового сторітелінгу, а також на доцільності педагогічно-виваженого добору цифрових ресурсів [1]. Це означає, що ефективність цифрового сторітелінгу

залежить не лише від самої технології, а й від продуманого педагогічного дизайну навчання [1; 2; 3].

Отже, констатуємо, що цифровий сторітелінг в умовах змішаного навчання має значний освітній потенціал, оскільки сприяє підвищенню мотивації, активізації пізнавальної діяльності, розвитку цифрової грамотності, творчості та навичок співпраці [2; 5; 6]. Його цінність полягає в тому, що він перетворює здобувача освіти з пасивного споживача інформації на активного автора змісту [5; 6; 7]. Саме тому цифровий сторітелінг доцільно розглядати як ефективний інструмент модернізації освітнього процесу, здатний посилити результативність змішаного навчання за умови належної методичної й технологічної підтримки [1; 2; 3; 4].

Список використаних джерел

1. Панченко Л. Ф. Цифровий сторітелінг в освіті дорослих: бар'єри та шляхи їх подолання. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 79(5). С. 109–125.
2. Самойленко М. А. Змішане навчання як сучасна форма побудови освітнього процесу у вищих навчальних закладах. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 80 (2). С. 94–98.
3. Barakina E. Y., Popova A. V., Gorokhova S. S., Voskovskaya A. S. Digital technologies and artificial intelligence technologies in education. *European journal of contemporary education*. 2021. Vol. 10, no. 2. P. 285–296.
4. Graham C. R. Blended learning systems: definition, current trends, and future directions. The handbook of blended learning: global perspectives, local designs / ed. by C. J. Bonk, C. R. Graham. San Francisco : Pfeiffer, 2006. P. 3–21.
5. Niemi H., Multisilta J. Digital storytelling promoting twenty-first century skills and student engagement. *Technology, pedagogy and education*. 2016. Vol. 25, no. 4. P. 451–468.

6. Robin B. R. Digital storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*. 2008. Vol. 47, no. 3. P. 220–228.

7. Sadik A. Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational technology research and development*. 2008. Vol. 56. P. 487–506.

Холенковський Кирило
аспірант кафедри педагогіки
Університету Ушинського
(Одеса, Україна)

Автентичний цифровий контент у підготовці майбутніх викладачів китайської мови: інноваційний та соціокультурний аспекти

Ключові слова: автентичний цифровий контент, підготовка викладачів китайської мови, мультимодальні ресурси, соціокультурний аспект, цифрова грамотність викладача.

Сучасна освіта, зокрема вища, на сьогодні перебуває у стані інтенсивної трансформації: дедалі більшу роль в освітньому процесі відіграють цифровий контент, мультимедійні платформи та онлайн-середовища.

Такі докорінні зміни в освітньому процесі не є випадковими – це, насамперед, своєчасна і закономірна реакція на виклики, пов'язані з суцільною цифровізацією інформаційного простору. Особливо відчутними ці зміни видаються в процесі підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, оскільки мови як динамічні інструменти міжкультурної взаємодії широко представлені в цифровому середовищі і, відповідно, змінюються під його впливом. У

зв'язку з цим професійне навчання майбутнього викладача китайської мови потребує певного переосмислення змісту його підготовки: від типового засвоєння мовного матеріалу та традиційних методів викладання – до уміння працювати з цифровим контентом як із педагогічно, комунікативно та соціокультурно значущим матеріалом.

Актуальність проблеми зумовлена тим, що сучасний китайськомовний цифровий простір репрезентує не лише нормативні мовні зразки, а й реальні форми онлайн-комунікації: соціальні мережі, відеоплатформи, короткі відео та інші мультимодальні ресурси. Саме тому автентичний цифровий контент у підготовці майбутнього викладача китайської мови доцільно розглядати не як допоміжний ілюстративний матеріал, а як інноваційний ресурс педагога, що вміє працювати з мовою як з живим соціокультурним об'єктом.

У сучасних дослідженнях проблема цифровізації професійної підготовки викладача іноземної мови насамперед пов'язується з поняттям цифрової компетентності. О. Канюк і Н. Кіш розглядають її як істотний чинник ефективного викладання, що охоплює використання інтернет-ресурсів, мультимедійних засобів, цифрових інструментів оцінювання та організації співпраці зі студентами [1]. Важливою є думка дослідниць про зміну ролі викладача в цифровому освітньому середовищі: він дедалі менше виступає лише транслятором інформації і дедалі більше – організатором та дизайнером інформаційного простору. Для підготовки майбутніх викладачів китайської мови це положення має принципове значення, оскільки робота з автентичним цифровим контентом не може обмежуватися простим добором відео, текстів або онлайн-вправ. Йдеться про вмотивоване проєктування навчальної взаємодії, у якій цифровий матеріал відповідає рівню студентів, меті заняття, комунікативному завданню та соціокультурному контексту.

Подібний підхід простежується і в дослідженні К. Ye та С. Chen, які наголошують, що цифрова грамотність викладача іноземної мови вже не може розумітися як сукупність суто технічних умінь. Вона є комплексною професійною якістю, що поєднує цифрові цінності, знання й навички, практичне застосування в навчанні, а також етичну і соціальну відповідальність [6]. Важливою також є представлена думка про небезпеку поверхневого використання технологій, коли цифрові ресурси застосовуються лише для презентації інформації, але не інтегруються в мовленнєву взаємодію, культурний досвід і методичну логіку навчання.

Важливою теоретичною основою для осмислення автентичного цифрового контенту є поняття мультимодальної грамотності. Г. Твердохліб зазначає, що сучасна комунікація дедалі частіше реалізується через поєднання тексту, зображення, аудіо, відео, жестів, гіпертексту, інтерактивних елементів та інших форм мультимедійного контенту [4].

Соціокультурний аспект автентичного цифрового контенту також простежується в дослідженні Lu Ying і J. Blommaert, присвяченому китайським мемам *Biaoqing*. Автори розглядають їх як локалізовану китайську форму цифрового контенту, що охоплює зображення, анімації, відео з ієрогліфічними написами та інші графічні семіотичні ресурси [5]. Це дослідження демонструє, що сучасна китайськомовна онлайн-комунікація є складною соціальною практикою, у якій мова взаємодіє з візуальними образами, гумором, іронією та соціальними ролями. Для майбутнього викладача китайської мови це означає необхідність бачити в цифровому матеріалі не тільки лексику або граматичну конструкцію, а й культурну конотацію, прагматичну функцію, соціальний аспект та комунікативну доречність.

Окреме значення мають китайськомовні праці та нормативно-методичні документи, присвячені цифровій

грамотності міжнародного викладача китайської мови. У документі 《国际中文教师数字素养参考框架》 цифрова грамотність викладача китайської мови подається як комплексна здатність діяти в багатомовному й багатокультурному середовищі, використовуючи цифрові технології, мультимодальні ресурси, інструменти штучного інтелекту та інші засоби для розв'язання педагогічних завдань, підвищення ефективності викладання, професійного розвитку та сприяння міжкультурному розумінню [7]. Документ виокремлює чотири головні виміри такої грамотності: цифрове усвідомлення й етику, цифрові технологічні знання й навички, цифрове застосування та цифровий професійний розвиток. Отже, у сучасному міжнародному дискурсі викладання китайської мови цифрова грамотність уже розглядається не як допоміжне вміння, а як складова професійної компетентності викладача.

Близьку позицію займають Tang Kun, Ma Honghai та Wu Yanan, які аналізують інформаційно-цифрову викладацьку компетентність міжнародних викладачів китайської мови. Автори пов'язують її не лише з технічним використанням цифрових засобів, а й зі створенням інформаційного навчального середовища, організацією взаємодії, цифровим оцінюванням, рефлексією педагогічних результатів та інноваційним розвитком викладача [8]. Особливо продуктивною видається запропонована ними 5A-модель: Ask, Access, Appraise, Apply, Assess. Її можна адаптувати до роботи з автентичним цифровим контентом: майбутній викладач має визначити педагогічну проблему, знайти відповідний матеріал, критично оцінити його якість і доречність, застосувати в навчальній ситуації та оцінити результативність такого застосування.

У підсумку, можна зазначити, що інноваційний аспект використання автентичного цифрового контенту полягає в

переході від інструментального застосування технологій до їх вмотивованої інтеграції в освітній процес. Соціокультурний аспект, своєю чергою, полягає в тому, що цифрові матеріали дають змогу працювати з китайською мовою як із живим і мінливим об'єктом, у якому культурні значення формуються через взаємодію тексту, зображення, звуку, платформи та комунікативної поведінки користувачів.

Список використаних джерел

1. Канюк О. Л., Кіш Н. В. Цифрова компетентність викладача іноземних мов у закладі вищої освіти. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2023. Вип. 2. С. 52–55.
2. Кривоніс М. І., Лахмотова Ю. В. Інтеграція EdTech у викладання усного послідовного перекладу з китайської мови та техніки нотування. Перспективи та інновації науки. 2025. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/71.1.36>
3. Петренко Л. М. Теоретичні і практичні засади підготовки майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства. Herald of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. 2025. Т. 7, № 2. С. 1–11. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7210>
4. Твердохліб Г. В. Мульти模альна грамотність у мовній освіті. Інноваційна педагогіка. 2024. Вип. 71. Т. 1. С. 186–189. URL: https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2024/71/part_1/38.pdf
5. Ying L., Blommaert J. Understanding memes on Chinese social media: Biaoqing. *Chinese Language and Discourse*. 2020. Vol. 11, no. 2. P. 226–260. DOI: <https://doi.org/10.1075/cld.20009.lu>
6. Ye K., Chen C. Digital Literacy for University Foreign Language Teachers: Theoretical Reconceptualization, Evaluation System, and

Enhancement Pathways. Educational Innovation Research. 2025. Vol. 3, Issue 8. P. 209–214.

7. 国际中文教师数字素养参考框架. 北京：中外语言交流合作中心，2025. URL: <https://data-cos.chineseplus.net/chineseplus/standard/%E5%.pdf>

8. 汤坤. The Connotation, Framework and Evidence-Based Improving Model of International Chinese Language Teachers' Information-Based Teaching Competence. *Creative Education Studies*. 2024. Vol. 12, no. 05. P. 211–219. DOI: <https://doi.org/10.12677/ces.2024.125274>

Хе Шицзя

аспірант кафедри педагогіки

Університету Ушинського

(Одеса, Україна)

Спрямованість освітнього процесу на реалізацію міждисциплінарних проєктів на основі хмарних технологій

Ключові слова: освітній процес, міждисциплінарний проєкт, хмарні технології в освіті, цифрові освітні продукти.

У контексті глобальної цифровізації освіти традиційні вузькодисциплінарні підходи дедалі частіше поступаються місцем інтегративним моделям навчання, що дозволяють долати фрагментарність знань здобувачів і формувати цілісну наукову картину світу.

Впровадження міждисциплінарних проєктів створює умови для синтезу знань із різних галузей, що критично важливо для гуманітарних спеціальностей, де професійна діяльність вимагає гнучкості та здатності до аналізу складних соціокультурних явищ. Водночас використання хмарних технологій (Cloud-based Learning Environments) виступає

фундаментальною дидактичною платформою, що забезпечує безбар'єрну комунікацію, спільний доступ до освітніх ресурсів і можливість синхронної колаборації в режимі реального часу [1; 3]. Проектна діяльність у хмарному середовищі моделює реальні умови професійної взаємодії, де вміння працювати у розподілених командах та здійснювати оперативний зворотний зв'язок стає ключовим показником конкурентоспроможності сучасного педагога [2; 4].

Саме тому педагогічною умовою формування професійно-дидактичної культури майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей обрано спрямованість освітнього процесу на реалізацію міждисциплінарних проєктів із використанням хмарних технологій, що забезпечує інтеграцію змісту різних навчальних дисциплін та створює умови для формування цілісного професійного бачення майбутньої педагогічної діяльності.

Міждисциплінарні проєкти, реалізовані в цифровому освітньому середовищі, сприяють розвитку здатності студентів до системного мислення, педагогічного моделювання та інтеграції гуманітарного знання. Використання хмарних технологій (спільні документи, онлайн-платформи для командної роботи, сервіси управління проєктами, віртуальні освітні простори) забезпечує безперервну взаємодію учасників освітнього процесу, колективне конструювання навчального продукту та оперативний обмін результатами діяльності. У процесі реалізації таких проєктів майбутні вчителі набувають досвіду проектування дидактичних рішень, добору методів навчання, інтеграції змісту гуманітарних дисциплін та використання цифрових інструментів у педагогічній діяльності. Це безпосередньо впливає на формування їхньої професійно-дидактичної культури, зокрема здатності до обґрунтованого вибору педагогічних технологій, організації навчальної взаємодії та створення сучасного освітнього середовища.

Так, у межах міждисциплінарного проєкту з української літератури та історії студенти створюють спільний цифровий продукт у хмарному середовищі (Google Workspace, Microsoft Teams), наприклад, інтерактивну «віртуальну виставку епохи модернізму», де поєднуються літературні тексти, історичні довідки, візуальні матеріали та авторські коментарі. Інший приклад - розроблення онлайн-курсу або мініосвітнього блогу «Культурні епохи в діалозі», у якому студенти розподіляють ролі (контент-автори, методисти, дизайнери навчального матеріалу), спільно структурують зміст і добирають методичні прийоми подачі матеріалу для учнів.

Ефективним є також створення цифрових кейсів педагогічних ситуацій, де майбутні вчителі гуманітарних дисциплін моделюють уроки інтегрованого типу, наприклад, поєднуючи літературу та громадянську освіту через аналіз історичних постатей у художніх творах. Усі матеріали, обговорення та редагування здійснюються в хмарному середовищі з можливістю колективного редагування та миттєвого зворотного зв'язку.

Окремим прикладом може бути реалізація проєкту «Гуманітарний урок майбутнього», у межах якого здобувачі освіти проєктують сценарій сучасного інтерактивного уроку із використанням цифрових ресурсів, інтерактивних карт, відео та онлайн-тестів, а також обґрунтовують вибір педагогічних технологій і методів навчання.

Окрім того, міждисциплінарні проєкти на основі хмарних технологій стимулюють розвиток у майбутніх педагогів навичок співпраці, відповідальності, рефлексії та саморегуляції, що є важливими складовими професійно-дидактичної культури вчителя гуманітарного профілю. Отже, реалізація цієї педагогічної умови забезпечує поєднання змістової інтеграції, технологічної підтримки та діяльнісного

підходу, що сприяє ефективному формуванню професійно-дидактичної культури майбутніх учителів.

Список використаних джерел

1. Биков В., Спірін О., Пінчук О. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «неперервна професійна освіта XXI століття»*. 2020. № 1. С. 27–36. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(1\).2020.27-36](https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36)
2. Задоя В. О., Чаркіна Т. Ю., Корольов Д. С. Цифрові інструменти та технології в управлінні науковими проєктами. *Review of transport economics and management*. 2024. № 12 (28). С. 224–231. DOI: <https://doi.org/10.15802/rtem2024/328104>
3. Шишкіна М. П. Теоретико-методичні засади формування і розвитку хмароорієнтованого освітньо-наукового середовища вищого навчального закладу: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.10. Ін-т інформ. технологій і засобів навчання НАПН України. Київ, 2016. 441 с.
4. Kerzner H. *Innovation project management: Methods, case studies, and tools for managing innovation projects*. 2nd ed. Hoboken : John Wiley & Sons, 2022. 512 p.

Полєводова Наталія

вчитель української мови та літератури

Одеського ліцею №41

(Одеса, Україна)

**Використання візуалізації як ефективного інструменту
навчання української мови в умовах НУШ та дистанційної
освіти**

Ключові слова: цифровізації освіти, візуалізація, навчання української мови, Нова українська школа, дистанційна освіта.

Стрімкий розвиток техніко-технологічних ресурсів інформаційної культури XXI століття визначає нові особливості сучасної комунікації. Однією з ключових тенденцій є домінування візуального контенту. У світі, де інформація сприймається швидко і фрагментарно, саме візуалізація стає основним інструментом передачі знань [1; 3].

Аналіз сучасних педагогічних досліджень свідчить, що ефективність навчання залежить не лише від змісту, а й від форми подання інформації. У XXI столітті, в умовах цифровізації освіти та поширення дистанційного навчання, особливої актуальності набуває візуалізація навчального матеріалу [3; 5].

На думку сучасних дослідників, візуалізація полегшує сприйняття складної інформації; сприяє кращому розумінню та запам'ятовуванню; активізує мислення та увагу учнів [3; 5]. Український науковець О. В. Малихін підкреслює, що візуалізація є невід'ємною складовою сучасної освіти і пов'язана з формуванням так званої візуальної грамотності, яка вже включена в освітні програми багатьох країн світу [1;4].

Проблему використання візуалізації в навчанні також досліджували: Н. В. Житеньова обґрунтовувала ефективність використання хмарних технологій для візуалізації навчального матеріалу [3]; Н. М. Дика довела доцільність застосування візуалізації в умовах дистанційного навчання [7]; В. Перевознюк – використання візуалізації підвищує інтерес учнів та сприяє розвитку їхніх комунікативних навичок [7].

Серед зарубіжних учених значний внесок у розвиток ідей візуального навчання зробили: Joseph Novak – методу концептуальних (ментальних) карт [11]; Robert Horn – автор концепції «візуальної мови» та інформаційного мапування [12]; William Winn досліджував вплив візуальних матеріалів на когнітивні процеси в навчанні [13].

Отже, їхні дослідження доводять, що поєднання текстової та візуальної інформації значно підвищує ефективність навчання та сприяє глибшому розумінню матеріалу [11–13].

Сучасні дослідження підтверджують, що мозок людини обробляє візуальну інформацію значно швидше, ніж текстову [3]. Саме тому графічний дизайн і візуальні засоби сьогодні є базовими елементами освітнього процесу. Особливо це актуально в умовах 2026 року, коли навчання часто відбувається у змішаному або дистанційному форматі; учні постійно перебувають у цифровому середовищі; увага дітей стала коротшою, а сприйняття – кліповим [8].

Сучасні учні – це покоління, яке не просто користується Інтернетом, а живе в ньому. Смартфон, планшет або ноутбук є для них природною частиною життя.

Визначено особливості сучасних школярів: швидке сприйняття інформації; звичка до мультимедійного контенту; одночасна робота з кількома джерелами; потреба в емоційності та інтерактивності [8].

У таких умовах традиційні методи навчання (довгі тексти, пояснення без візуальної підтримки) втрачають ефективність. Нова українська школа (НУШ) орієнтує педагогів на формування компетентностей; розвиток особистості; активну участь учня в навчанні, саме тому візуалізація стає не просто додатковим інструментом, а необхідною умовою сучасного уроку [8].

Традиційно візуалізацію тлумачать як подання інформації у формі, що сприймається через зорові образи: схеми; таблиці; інфографіка; відео; ментальні карти; ілюстрації [2; 3; 6]. Її основні функції: спрощення складної інформації; підвищення запам'ятовування; розвиток асоціативного мислення; стимулювання інтересу [3; 5].

Візуалізація в умовах дистанційного навчання після пандемії та в умовах сучасних викликів стало невід'ємною

частиною освіти [9]. У дистанційному форматі візуалізація виконує критично важливу роль: замінює живу взаємодію; утримує увагу учнів; допомагає пояснювати матеріал без перевантаження текстом [9].

Ефективні інструменти 2026 року: інтерактивні презентації; відеоуроки; цифрові ментальні карти; інфографіка; онлайн-дошки [5; 7].

У контексті Нової української школи та реалій 2026 року важливим є врахування особливостей сучасних учнів — так званих «цифрових аборигенів», для яких характерне кліпове мислення та потреба у візуально насиченому середовищі [8].

У процесі власної педагогічної діяльності доведено, що зацікавити учнів можливо лише за умови: відмови від одноманітності та шаблонності; використання сучасних цифрових інструментів; створення інтерактивного освітнього середовища; активного залучення учнів до навчання.

Особливу роль у цьому відіграє візуалізація, яка дозволяє підвищити мотивацію до навчання; зробити складний матеріал доступним; активізувати пізнавальну діяльність; розвивати критичне та асоціативне мислення [1; 3].

Практика показує, що використання інфографіки, ментальних карт, відео та інтерактивних матеріалів сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу; залучає навіть пасивних учнів; забезпечує ефективність дистанційного навчання [5; 7].

Таким чином, практична значущість мого досвіду полягає у впровадженні сучасних методів візуалізації, які відповідають вимогам НУШ; враховують особливості цифрового покоління; підвищують якість освітнього процесу; сприяють формуванню ключових компетентностей [8].

У результаті урок трансформується з традиційного процесу передачі знань у динамічний простір взаємодії, творчості та розвитку особистості учня.

Методи візуалізації на уроках української мови

1. Інфографіка дозволяє структурувати правила; показати зв'язки; узагальнити тему [5].
2. Ментальні карти сприяють розвитку логіки; формуванню асоціацій; систематизації знань [11].
3. Відеоконтент забезпечує емоційність; доступність; залучення уваги [5].
4. Схеми та таблиці дозволяють швидко повторити матеріал; побачити структуру [3].

Учитель сьогодні — це не лише джерело знань, а дизайнер уроку, модератор навчання, мотиватор, завданням якого є правильно підібрати візуальний матеріал; не перевантажити учнів; забезпечити логічність подачі [8; 10]. Для ефективного використання візуалізації необхідно враховувати такі організаційно-педагогічні умови: вік учнів; поєднувати різні види візуалізації; адаптувати матеріал до онлайн-формату; використовувати інтерактивні технології [7]. Візуалізація має всі передумови стати основою нових освітніх методик, оскільки відповідає цифровій культурі, розвиває мислення, формує самостійність [1; 8]. Використання візуалізації забезпечує: підвищення успішності; розвиток критичного мислення; формування мотивації; здатність до самостійного навчання; усвідомлення власних цінностей [3; 5].

Отже, візуалізація є одним із найефективніших інструментів сучасної освіти. В умовах НУШ та дистанційного навчання вона підвищує якість навчання; робить уроки цікавими; сприяє розвитку особистості [8]. Водночас важливо пам'ятати: будь-яка візуалізація приносить користь лише тоді, коли вона продумана, якісно реалізована і доречно використана.

Список використаних джерел

1. Малихін О. В. Візуалізація навчальної інформації як складова сучасної освіти [Електронний ресурс]. URL:

<https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/download/656/671> (дата звернення: 05.04.2026).

2. Малихін О. В., Ліпчевська І. Л. Формування вмінь візуалізації навчальної інформації майбутніх учителів початкової школи : методичний посібник. Київ, 2023. 120 с.
3. Білоусова Л. І., Житеньова Н. В. Функціональний підхід до використання технологій візуалізації у навчальному процесі // Інформаційні технології і засоби навчання. 2017. Т. 59, № 3. С. 38–49.
4. Малихін О. В. Педагогічна майстерність: візуалізація навчальної інформації [Електронний ресурс].
5. Мишишин І. Я. Використання 3D/AR-візуалізації навчального матеріалу в освітньому процесі // Інноваційна педагогіка. 2025. Вип. 84, ч. 2. С. 150–155.
6. Квасниця І. В. Візуалізація навчальної інформації під час викладання дисциплін у вищій школі [Електронний ресурс].
7. Перспективи застосування технологій візуалізації в діяльності сучасного педагога [Електронний ресурс].
8. Ліпчевська І. Л. Візуалізація навчальної інформації в умовах НУШ [Електронний ресурс].
9. Система у сфері психічного здоров'я та психосоціальної підтримки в Україні: цільова модель 2.0 : комплексний огляд національної системи психічного здоров'я в Україні [Електронний ресурс].
10. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика : монографія. Луганськ : Знання, 2005. 384 с.
11. Novak J. D. Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools. New York : Routledge, 2010. 320 p.
12. Horn R. E. Visual Language: Global Communication for the 21st Century. Bainbridge Island : MacroVU, 1998. 200 p.

13. Winn W. The Role of Visual Perception in Learning // Educational Psychology Review. 1993. Vol. 5, № 2. P. 157–172.

Цвєткова Анна

здобувачка наукового ступеня доктора філософії
Міжнародного гуманітарного університету
(Одеса, Україна)

Тенденції оновлення системи підготовки майбутніх фахівців до крос-культурної комунікації

Ключові слова: заклади вищої освіти, майбутні фахівці, професійне становлення, крос-культурна комунікація, крос-культурне навчання, комунікація, спілкування.

Система підготовки майбутніх фахівців до крос-культурної комунікації перебуває у стані глибинних трансформацій, що зумовлені глобалізаційними процесами, інтенсивною мобільністю населення та цифровою інтеграцією. Сучасний фахівець має бути не лише компетентним у своїй професійній сфері, а й здатним до ефективної взаємодії у багатокультурному середовищі, де толерантність, емпатія та інтерпретація культурних кодів стають ключовими складовими професійної мобільності.

Актуальність проблеми визначається тим, що міжнародні стандарти освіти дедалі більше акцентують на формуванні міжкультурної компетентності як базової складової професійної ідентичності. Зростання культурної різноманітності в освітньому та професійному середовищі потребує від майбутніх фахівців здатності до діалогу, співпраці та відповідальності. Цифрова інтеграція створює нові форми

комунікації, що вимагають уміння працювати у віртуальних багатокультурних командах.

У науковій літературі проблема крос-культурної комунікації розглядається крізь різні методологічні оптики. Концепція міжкультурної комунікативної компетентності, запропонована М. Вугам, визначає знання, уміння та цінності як основу ефективної взаємодії. D. Deardorff розробила модель оцінювання міжкультурної компетентності як результату інтернаціоналізації освіти. W. Gudykunst акцентував на психологічних аспектах міжгрупової комунікації, підкреслюючи значення емпатії та адаптивності. У вітчизняних дослідженнях підкреслюється необхідність інтеграції культурологічних та аксіологічних засад у професійну підготовку, що забезпечує формування ціннісно-сміслової парадигми освіти.

Тенденції оновлення системи підготовки майбутніх фахівців до крос-культурної комунікації можна окреслити у кількох напрямках. По-перше, методологічна трансформація передбачає перехід від знаннєвої парадигми до компетентнісно-ціннісної, де головним стає формування здатності до інтерпретації культурних текстів та смислів. По-друге, аксіологічний вимір підготовки ґрунтується на принципах гуманізму, толерантності та відкритості, що формують здатність до співтворчості у багатокультурному середовищі. По-третє, педагогічні інновації включають інтеграцію міждисциплінарних курсів, використання інтерактивних методів навчання, симуляційних практик та цифрових платформ для міжкультурного діалогу. По-четверте, практична орієнтація освітніх програм забезпечує участь студентів у міжнародних проєктах, академічних обмінах та спільних дослідженнях, що формує реальні навички крос-культурної комунікації.

Нарешті, цифровий вимір відкриває нові можливості для міжкультурної взаємодії через онлайн-платформи, глобальні освітні ресурси та віртуальні команди.

Таким чином, оновлення системи підготовки майбутніх фахівців до крос-культурної комунікації є багатовимірним процесом, що поєднує методологічні, аксіологічні, педагогічні та практичні аспекти.

Формування здатності до інтерпретації культурних смислів, діалогу та співтворчості є ключовим завданням сучасної освіти. Перспективним напрямом є розробка моделей підготовки, що забезпечують синергію традиційних і новітніх педагогічних технологій, формуючи фахівців нового типу, комунікаторів, інтерпретаторів і творців культурно-ціннісного простору.

Список використаних джерел

1. Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
2. Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266.
3. Gudykunst, W. B. (2004). *Bridging differences: Effective intergroup communication* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
4. Бех, І. (2020). *Ціннісні орієнтири сучасної освіти*. Київ: Педагогічна думка.
5. Коваль, Л. (2021). *Міжкультурна комунікація у професійній освіті*. Харків: Основа.
6. Тараненко, О. (2022). *Крос-культурна компетентність майбутніх фахівців: теорія і практика*. Львів: Світ.

Штреблєв Михайло
аспірант кафедри педагогіки
Університету Ушинського
(Одеса, Україна)

Трансформація системи підготовки майбутніх учителів фізичної культури в університетському освітньому просторі

Ключові слова: заклади вищої педагогічної освіти, майбутні вчителі фізичної культури, професійне становлення, трансформація освітнього середовища, університетський освітній простір.

Сучасна система підготовки майбутніх учителів фізичної культури перебуває у стані глибинних змін, що зумовлені соціальними трансформаціями, цифровізацією освітнього процесу та новими вимогами до професійної компетентності педагогів. Фізична культура у XXI столітті розглядається не лише як дисципліна, спрямована на розвиток фізичних якостей, а як комплексний освітній простір, що формує цінності здорового способу життя, соціальної інтеграції та культурної комунікації. Трансформація системи підготовки майбутніх учителів фізичної культури в університетах є необхідною умовою формування педагогів нового типу, здатних поєднувати традиційні методи з інноваційними технологіями та відповідати на виклики сучасного суспільства.

Актуальність проблеми визначається тим, що фізична культура стає важливим чинником збереження здоров'я нації, розвитку соціальної активності та формування ціннісних орієнтирів молоді. Майбутній учитель фізичної культури має бути не лише тренером чи інструктором, а й вихователем, фасилітатором та мотиватором, здатним інтегрувати знання з

педагогіки, психології, медицини та інформаційних технологій. Університетський освітній простір виступає середовищем, де відбувається формування професійної ідентичності майбутнього педагога, що потребує системних змін у змісті, формах та методах підготовки.

У науковій літературі проблема трансформації підготовки вчителів фізичної культури розглядається крізь призму декількох ключових підходів. Дослідження українських авторів (Бондар, 2020; Круцевич, 2021; Пангелова, 2022) акцентують на необхідності інтеграції здоров'язбережувальних технологій та інноваційних методів навчання у систему професійної освіти. Зарубіжні дослідники (Hardman & Green, 2011; Kirk, 2010; Bailey, 2018) підкреслюють значення фізичної культури як соціального інституту, що формує цінності активного способу життя та сприяє розвитку міжособистісних компетентностей. Університетська освіта має забезпечувати не лише засвоєння знань і навичок, а й формування педагогічної культури, що відповідає сучасним викликам.

Основні тенденції трансформації системи підготовки майбутніх учителів фізичної культури можна окреслити у кількох напрямках. По-перше, відбувається переорієнтація змісту навчальних програм на інтеграцію міждисциплінарних знань, що поєднують педагогіку, психологію, медицину та інформаційні технології. По-друге, впроваджуються інноваційні методи навчання, зокрема інтерактивні тренінги, симуляційні практики, використання цифрових платформ та мобільних додатків для моніторингу фізичної активності студентів. По-третє, акцент робиться на формуванні ціннісних орієнтирів майбутніх учителів, які мають усвідомлювати значення фізичної культури як чинника соціальної інтеграції та здоров'язбереження. По-четверте, практична підготовка студентів розширюється за рахунок участі у спортивних проєктах, волонтерських програмах та міжнародних обмінах,

що забезпечує формування реальних навичок роботи у різних соціокультурних контекстах. Нарешті, цифровізація освітнього процесу відкриває нові можливості для дистанційного навчання, використання онлайн-курсів та віртуальних тренажерів, що дозволяє поєднувати традиційні форми підготовки з інноваційними технологіями.

Таким чином, трансформація системи підготовки майбутніх учителів фізичної культури в університетському освітньому просторі є багатовимірним процесом, що охоплює змістові, методологічні, аксіологічні та технологічні аспекти. Вона спрямована на формування педагогів нового типу, здатних інтегрувати знання з різних галузей, використовувати інноваційні методи та технології, формувати цінності здорового способу життя та забезпечувати розвиток студентів у багатокультурному середовищі. Отже, натеper тенденційним у розрізі трансформації системи підготовки майбутніх учителів фізичної культури є підхід, за яким інтегруються традиційні педагогічні практики з новітніми технологіями, забезпечуючи формування професійної ідентичності майбутніх учителів фізичної культури як носіїв здоров'язберезувальної та соціально-ціннісної культури.

Список використаних джерел

1. Bailey, R. (2018). *Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes*. London: Routledge.
2. Bondar, O. (2020). *Інноваційні технології у підготовці майбутніх учителів фізичної культури*. Київ: Педагогічна думка.
3. Hardman, K., & Green, K. (2011). *Contemporary issues in physical education: International perspectives*. London: Routledge.
4. Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London: Routledge.

5. Krutsevych, T. (2021). *Теорія і методика фізичного виховання*. Київ: Олімпійська література.
6. Pangelova, N. (2022). *Здоров'язберезувальні технології у професійній підготовці вчителів фізичної культури*. Харків: Основа.

Панкратова Наталя
аспірантка кафедри педагогіки
Університету Ушинського
(Одеса, Україна)

Професіогенез викладача закладу вищої освіти у вимірах цифрової трансформації

Ключові слова: викладач закладу вищої освіти, професіогенез, професійне становлення, цифровізації освіти, цифрова трансформація освітнього простору.

Професіогенез викладача закладу вищої освіти у сучасних умовах набуває якісно нових характеристик, що зумовлені цифровою трансформацією освітнього простору. Викладач перестає бути лише носієм знань і контролером навчального процесу, а стає фасилітатором, модератором та творцем цифрового освітнього середовища. Цифровізація університетської освіти змінює структуру професійної діяльності викладача, вимагаючи від нього інтеграції педагогічних, технологічних та комунікативних компетентностей.

Актуальність проблеми визначається тим, що цифрова трансформація освіти є глобальним процесом, який охоплює всі рівні освітньої системи. Вона створює нові можливості для індивідуалізації навчання, розширює доступ до освітніх ресурсів, але водночас ставить викладача перед викликами

адаптації до швидких технологічних змін. Професіогенез у цьому контексті означає не лише набуття нових знань і навичок, а й формування нової професійної ідентичності, що поєднує педагогічну культуру з цифровою компетентністю.

У науковій літературі проблема професійного становлення викладачів у вимірах цифрової трансформації представлена доволі широко. Українські дослідники (Гуревич, 2020; Кухаренко, 2021; Литвин, 2022) акцентують на необхідності інтеграції цифрових технологій у педагогічну практику та формування цифрової грамотності викладачів. Зарубіжні автори (Laurillard, 2012; Bates, 2015; Selwyn, 2016) підкреслюють значення цифрової педагогіки як нової парадигми, що змінює роль викладача у навчальному процесі. Цифрова трансформація університетської освіти розглядається як процес, що формує нові моделі професійної діяльності викладача, орієнтовані на відкритість, гнучкість та інноваційність.

Основні тенденції професіогенезу викладача закладу вищої освіти у вимірах цифрової трансформації можна окреслити у кількох напрямках. По-перше, відбувається переорієнтація професійної діяльності викладача на використання цифрових освітніх платформ, онлайн-курсів та інтерактивних технологій. По-друге, формується нова система професійних компетентностей, що включає цифрову грамотність, медіа-компетентність та здатність до управління інформаційними потоками. По-третє, змінюється структура комунікації між викладачем і студентами: вона стає більш відкритою, інтерактивною та багатоканальною. По-четверте, професіогенез викладача охоплює розвиток навичок роботи у віртуальних командах, використання аналітики даних для оцінювання навчальних результатів та впровадження інноваційних методів навчання. Нарешті, цифрова трансформація сприяє формуванню нової аксіології

професійної діяльності викладача, де цінності відкритості, інноваційності та відповідальності стають визначальними.

Таким чином, професіогенез викладача закладу вищої освіти у вимірах цифрової трансформації є складним і багатовимірним процесом, що поєднує педагогічні, технологічні та аксіологічні аспекти.

Список використаних джерел

1. Bates, T. (2015). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. Vancouver: BCcampus.
2. Gurievich, R. (2020). *Цифрова трансформація освіти: виклики та перспективи*. Київ: Педагогічна думка.
3. Kukharenko, V. (2021). *Електронне навчання у вищій школі: теорія і практика*. Харків: Основа.
4. Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. London: Routledge.
5. Lytvyn, A. (2022). *Цифрова грамотність викладача: концепти та практики*. Львів: Світ.
6. Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates*. London: Bloomsbury Academic.

Ду Цзіні
аспірантка кафедри педагогіки
Університету Ушинського
(Одеса, Україна)

Соціокультурна проєкція підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва в інноваційному освітньому просторі університету

Ключові слова: заклади вищої педагогічної освіти, соціокультурна спрямованість освіти, майбутні вчителі образотворчого мистецтва, професійне становлення майбутніх учителів мистецтва, інноваційний простір університету.

Підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва в умовах університетського освітнього простору набуває нових соціокультурних вимірів, що зумовлені трансформаціями сучасного суспільства, інтеграцією культурних практик та впровадженням інноваційних технологій. Образотворче мистецтво у XXI столітті розглядається не лише як навчальна дисципліна, а як потужний соціокультурний феномен, що формує цінності, світоглядні орієнтири та здатність до творчої інтерпретації культурних кодів. Майбутній учитель образотворчого мистецтва має бути не лише носієм професійних знань і навичок, а й культурним медіатором, здатним інтегрувати мистецькі практики у ширший контекст гуманітарної освіти.

Актуальність проблеми визначається тим, що університетський освітній простір стає середовищем, де відбувається формування професійної ідентичності майбутнього педагога, яка поєднує художню компетентність із соціокультурною чутливістю. Інноваційні освітні технології відкривають нові можливості для розвитку творчих здібностей

студентів, формування їхньої здатності до міжкультурного діалогу та інтеграції мистецьких практик у сучасне суспільство. Підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва має враховувати не лише технічні аспекти художньої діяльності, а й соціокультурні чинники, що визначають зміст і спрямованість освітнього процесу.

У науковій літературі проблема соціокультурної проєкції мистецької освіти розглядається крізь кілька ключових підходів. Українські дослідники (Бондаренко, 2020; Козак, 2021; Савчук, 2022) акцентують на необхідності інтеграції культурологічних та педагогічних засад у систему підготовки майбутніх учителів мистецтва. Зарубіжні автори (Eisner, 2002; Freedman, 2010; Rolling, 2013) підкреслюють значення мистецької освіти як соціального інституту, що формує здатність до критичного мислення, творчої інтерпретації та культурної комунікації. Інноваційні освітні практики розглядаються як інструмент формування нової парадигми мистецької освіти, орієнтованої на діалог культур і розвиток творчої особистості.

У сучасних освітніх реаліях відбувається переорієнтація змісту навчальних програм на інтеграцію культурологічних знань, що дозволяє студентам осмислювати мистецтво як соціокультурний феномен. Крім того, впроваджуються інноваційні методи навчання, зокрема проєктні технології, інтерактивні майстерні, використання цифрових платформ для створення та аналізу художніх творів. Водночас, акцент робиться на формуванні ціннісних орієнтирів майбутніх учителів, які мають усвідомлювати значення мистецтва як чинника соціальної інтеграції та культурного розвитку. Насамкінець, практична підготовка студентів розширюється за рахунок участі у мистецьких виставках, культурних проєктах та міжнародних програмах, що забезпечує формування реальних навичок роботи у багатокультурному середовищі.

Нарешті, цифровізація освітнього процесу відкриває нові можливості для інтеграції мистецьких практик у віртуальний простір, що дозволяє поєднувати традиційні форми художньої діяльності з інноваційними технологіями.

Таким чином, соціокультурна проєкція підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва в інноваційному освітньому просторі університету є багатовимірним процесом, що охоплює змістові, методологічні, аксіологічні та технологічні аспекти. Вона спрямована на формування педагогів нового типу, здатних інтегрувати мистецькі практики у соціокультурний контекст, використовувати інноваційні методи та технології, формувати цінності культурної комунікації та забезпечувати розвиток студентів як творчих особистостей.

Перспективним напрямом є розробка моделей мистецької освіти, що поєднують традиційні художні практики з новітніми освітніми технологіями, забезпечуючи формування професійної ідентичності майбутніх учителів образотворчого мистецтва як носіїв культурно-ціннісної та творчої культури.

Список використаних джерел

1. Bondarenko, O. (2020). *Мистецька освіта у контексті культурних трансформацій*. Київ: Педагогічна думка.
2. Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
3. Freedman, K. (2010). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art*. New York: Teachers College Press.
4. Kozak, L. (2021). *Педагогічні засади підготовки майбутніх учителів мистецтва*. Львів: Світ.
5. Rolling, J. H. (2013). *Arts-based research in education*. New York: Routledge.

6. Savchuk, V. (2022). *Інноваційні технології у мистецькій освіті*. Харків: Основа.

Афанасьєв Владислав
аспірант кафедри педагогіки
Університету Ушинського
(Одеса, Україна)

Інноватизація системи підготовки майбутніх учителів інформатики і робототехніки

Ключові слова: заклади вищої педагогічної освіти, майбутні вчителі інформатики і робототехніки, професійне становлення майбутніх учителів інформатики, інноваційна спрямованість освіти.

Система підготовки майбутніх учителів інформатики і робототехніки в університетському освітньому просторі перебуває у фазі активної інноватизації, що зумовлена стрімким розвитком цифрових технологій, інтеграцією STEM-освіти та потребою у формуванні компетентних педагогів нового покоління. Інформатика і робототехніка сьогодні виступають не лише навчальними дисциплінами, а й ключовими сферами, що визначають конкурентоспроможність держави у глобальному освітньому та технологічному просторі. Майбутній учитель має бути здатним інтегрувати знання з програмування, інженерії, педагогіки та інноваційних технологій, формуючи освітнє середовище, яке відповідає викликам цифрової епохи.

Актуальність проблеми інноватизації визначається тим, що сучасна школа потребує педагогів, які не лише володіють базовими знаннями з інформатики та робототехніки, а й здатні впроваджувати інноваційні методи навчання, створювати інтерактивні освітні середовища та мотивувати учнів до

творчої діяльності. Університетська освіта має забезпечити формування комплексної професійної ідентичності майбутнього вчителя, що поєднує технологічну грамотність, педагогічну майстерність та здатність до інноваційного мислення.

Основні тенденції інноватизації системи підготовки майбутніх учителів інформатики і робототехніки можна окреслити у кількох напрямках. По-перше, змістова модернізація навчальних програм передбачає інтеграцію курсів з програмування, робототехніки, штучного інтелекту та цифрової педагогіки. По-друге, методологічна інноватизація включає впровадження проєктного навчання, інтерактивних лабораторій, симуляційних практик та використання цифрових платформ для створення освітніх продуктів. По-третє, аксіологічна складова спрямована на формування у студентів цінностей інноваційності, творчості та відповідальності за результати освітньої діяльності. По-четверте, практична підготовка розширюється за рахунок участі у хакатонах, інженерних проєктах та міжнародних освітніх програмах, що забезпечує формування реальних навичок роботи у багатопрофільних командах. Нарешті, цифровізація освітнього процесу відкриває нові можливості для дистанційного навчання, використання онлайн-курсів та віртуальних лабораторій, що дозволяє поєднувати традиційні форми підготовки з інноваційними технологіями.

Таким чином, інноватизація системи підготовки майбутніх учителів інформатики і робототехніки є багатовимірним процесом, що охоплює змістові, методологічні, аксіологічні та технологічні аспекти. Вона спрямована на формування педагогів нового типу, здатних інтегрувати знання з різних галузей, використовувати інноваційні методи та технології, формувати цінності цифрової культури та забезпечувати розвиток учнів як творчих і критично мислячих

особистостей. Перспективним напрямом є розробка моделей педагогічної освіти, що поєднують традиційні педагогічні практики з новітніми технологіями, формуючи університетський освітній простір як середовище інноваційного розвитку та технологічної інтеграції.

Список використаних джерел

1. Bers, M. U. (2018). *Coding as a playground: Programming and computational thinking in the early childhood classroom*. New York: Routledge.
2. Kukhareno, V. (2021). *Електронне навчання у вищій школі: теорія і практика*. Харків: Основа.
3. Lytvyn, A. (2022). *Цифрова грамотність викладача: концепти та практики*. Львів: Світ.
4. Papert, S. (1993). *The children's machine: Rethinking school in the age of the computer*. New York: Basic Books.
5. Shyshkina, M. (2023). *Інноваційні технології у підготовці майбутніх учителів інформатики*. Київ: Педагогічна думка.
6. Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33–35.

Чжун Ченьюй

аспірант кафедри педагогіки
Університету Ушинського
(Одеса, Україна)

Традиції та інновації у підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва

Ключові слова: заклади вищої педагогічної освіти, підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва, професійне становлення, традиції та інновації в підготовці майбутніх учителів.

Підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва у вищій школі є складним і багатограним процесом, що поєднує класичні традиції художньої освіти та сучасні педагогічні новації. Вона спрямована на формування фахівця, здатного забезпечити високий рівень мистецької підготовки учнів, виховати їхню естетичну культуру та розвинути творчу індивідуальність.

Традиційна складова підготовки охоплює академічні дисципліни, що формують основу професійної майстерності: рисунок, живопис, композицію, скульптуру, декоративно-прикладне мистецтво, історію мистецтва. Саме вони забезпечують фундаментальність знань, розвиток художнього смаку та професійної техніки. Традиції української мистецької школи, що спираються на багатий культурний спадок, виступають важливим чинником у становленні майбутніх педагогів. Вони забезпечують спадкоємність поколінь, збереження національної ідентичності та формування ціннісних орієнтацій, які визначають зміст і спрямованість мистецької освіти.

Водночас сучасна педагогіка вимагає впровадження нових методичних рішень, які дозволяють зробити процес навчання більш гнучким, інтерактивним і наближеним до реальних потреб учнів. Інновації у підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва проявляються у використанні інтерактивних форм занять, проектної діяльності, міждисциплінарних підходів, а також у розвитку творчих майстерень і студій, де студенти мають можливість експериментувати з матеріалами, техніками та художніми стилями.

Поєднання традицій та інновацій створює умови для формування цілісної професійної компетентності майбутнього вчителя. Традиції забезпечують глибину та фундаментальність знань, інновації: гнучкість, мобільність і здатність до адаптації.

Такий синтез дозволяє майбутньому педагогу бути одночасно носієм культурних цінностей і провідником сучасних освітніх практик.

Особливого значення набуває виховання педагогічної майстерності, що поєднує володіння художніми техніками з умінням організовувати навчальний процес, мотивувати учнів та сприяти їхньому творчому розвитку. Підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва має включати не лише засвоєння професійних знань, а й формування педагогічної етики, комунікативних навичок та здатності до рефлексії.

Таким чином, підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва у сучасному університетському освітньому просторі має ґрунтуватися на гармонійному поєднанні традицій та інновацій. Це забезпечує формування високопрофесійного педагога, здатного зберігати культурну спадщину та водночас впроваджувати нові методичні підходи, що відповідають потребам сучасної школи й суспільства.

Список використаних джерел

1. Бондар, Л. С. (2021). Традиції художньої освіти в Україні та їх роль у професійній підготовці майбутніх учителів мистецтва. *Педагогічні науки*, 78(3), 112–119.
2. Ковальчук, О. М. (2020). Інноваційні методи у викладанні образотворчого мистецтва у закладах вищої освіти. *Мистецька освіта та педагогіка*, 15(2), 56–63.
3. Сисоєва, С. О. (2022). Поєднання традицій та новацій у професійній підготовці майбутніх учителів мистецтва. *Вища освіта України*, 3(89), 101–109.

Халіль Луай
аспірант кафедри педагогіки
Університету Ушинського
(Одеса, Україна)

Роль інноваційної культури у професійному становленні майбутніх фахівців

Ключові слова: заклади вищої педагогічної освіти, майбутні фахівці, професійне становлення, інноваційна спрямованість, інноваційна культура фахівця.

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується стрімкими змінами у сфері технологій, економіки та освіти, що зумовлює потребу у формуванні нової парадигми професійної підготовки майбутніх фахівців. Одним із ключових чинників цього процесу виступає інноваційна культура, яка визначає здатність особистості до творчого пошуку, адаптації до нових умов, інтеграції знань та практик, а також до відповідального використання інноваційних ресурсів у професійній діяльності.

Інноваційна культура розглядається як інтегративне утворення, що поєднує ціннісні орієнтації, когнітивні стратегії та практичні навички, спрямовані на створення й реалізацію нових ідей. Вона формується у процесі професійної підготовки через взаємодію студентів із сучасними освітніми технологіями, науковими дослідженнями, міждисциплінарними проєктами та культурними практиками. Важливим є те, що інноваційна культура не обмежується лише технічними чи технологічними аспектами, а охоплює гуманістичний вимір, орієнтований на розвиток особистості та суспільства.

Професійне становлення майбутніх фахівців у вищій школі відбувається в умовах університетського освітнього простору, який виступає середовищем формування

інноваційної культури. Тут студенти мають можливість долучатися до наукових досліджень, брати участь у стартапах, реалізовувати творчі проекти, що сприяє розвитку їхньої здатності до інноваційної діяльності. Важливим чинником є також педагогічна підтримка, яка забезпечує методичне спрямування процесу формування інноваційної культури, створює умови для розвитку критичного мислення, рефлексії та самостійності.

Інноваційна культура виконує кілька ключових функцій у професійному становленні майбутніх фахівців. По-перше, вона забезпечує мотиваційно-ціннісний вимір, формуючи готовність до постійного оновлення знань і навичок. По-друге, вона сприяє розвитку когнітивних стратегій, необхідних для роботи з новою інформацією, аналізу складних проблем та пошуку нестандартних рішень. По-третє, інноваційна культура формує практичні навички, пов'язані з використанням сучасних технологій, організацією командної роботи, управлінням проектами. Нарешті, вона має соціально-культурний вимір, що забезпечує інтеграцію професійної діяльності у ширший контекст суспільного розвитку.

Особливого значення інноваційна культура набуває у контексті глобалізації та цифровізації, коли майбутні фахівці мають бути готовими працювати у багатокультурному середовищі, використовувати міжнародні стандарти та брати участь у транснаціональних проектах. У цьому випадку інноваційна культура виступає чинником професійної мобільності, здатності до міжкультурної комунікації та інтеграції у світовий освітній і науковий простір.

Формування інноваційної культури потребує цілеспрямованої методичної роботи у вищій школі. Це включає: впровадження інтерактивних методів навчання, розвиток проєктної діяльності, використання кейс-методів, стимулювання дослідницької активності студентів, створення

умов для міждисциплінарної співпраці. Важливим є також формування рефлексивних практик, які дозволяють студентам усвідомлювати власний досвід, оцінювати результати діяльності та визначати шляхи самовдосконалення.

Таким чином, інноваційна культура є ключовим чинником професійного становлення майбутніх фахівців. Вона забезпечує інтеграцію знань, навичок і цінностей, формує готовність до інноваційної діяльності, сприяє розвитку критичного мислення та творчого потенціалу. Університетський освітній простір виступає середовищем, де інноваційна культура формується як системна складова професійної підготовки, що визначає якість і конкурентоспроможність майбутніх фахівців у сучасному світі.

Список використаних джерел

1. Campbell, C., & Wood, D. (2026). Enabling innovation in higher education: A framework for everyday, strategic, and radical change. *Education Sciences*, 16(2), 236. <https://doi.org/10.3390/educsci16020236>
2. Сисоева, С. О. (2022). Формування інноваційної культури майбутніх учителів у процесі професійної підготовки. *Вища освіта України*, 3(89), 112–120.

Чорний Олександр

аспірант кафедри педагогіки
Університету Ушинського, (Одеса, Україна)

Методичний профіль професійної підготовки майбутніх учителів в університетському освітньому просторі

Ключові слова: заклади вищої педагогічної освіти, майбутні вчителі, професійне становлення, методичний аспект підготовки майбутніх учителів.

Професійна підготовка майбутніх учителів у сучасному університетському освітньому просторі є складним і багатовимірним процесом, що поєднує теоретичні знання, практичні навички, ціннісні орієнтації та культурні традиції педагогічної діяльності. В умовах трансформації освітньої системи та зростання вимог до якості педагогічної праці методичні аспекти підготовки набувають особливого значення, адже саме вони забезпечують цілісність і системність формування професійної компетентності майбутнього вчителя.

Методична підготовка у вищій школі передбачає інтеграцію фундаментальних знань із педагогіки, психології, предметних дисциплін та сучасних освітніх технологій. Вона реалізується через поєднання лекційних курсів, семінарських занять, практичних тренінгів, педагогічних практик та науково-дослідної діяльності студентів. Важливим завданням є формування здатності майбутніх учителів до проектування освітнього процесу, вибору адекватних методів і засобів навчання, оцінювання результатів та рефлексії власної діяльності.

Одним із ключових методичних аспектів є інтеграція теорії та практики. Теоретичні знання мають бути не лише засвоєні, а й застосовані у реальних педагогічних ситуаціях. Практична підготовка у школах, участь у навчальних проєктах, моделювання уроків і виховних заходів створюють умови для формування професійної майстерності. Водночас важливо забезпечити міждисциплінарність підготовки, адже сучасний учитель має орієнтуватися у широкому спектрі знань, інтегрувати гуманітарні, природничі та технічні дисципліни, формувати системне мислення учнів.

Суттєвим методичним чинником є використання інноваційних технологій навчання. Цифрові платформи, інтерактивні методи, дистанційні курси, проєктне та проблемне

навчання відкривають нові можливості для розвитку педагогічної компетентності. Вони дозволяють майбутнім учителям оволодівати сучасними інструментами організації освітнього процесу, формувати навички роботи у цифровому середовищі, розвивати критичне мислення та творчість.

Не менш важливим є формування рефлексивних практик. Здатність до самоаналізу, оцінювання власних дій, усвідомлення сильних і слабких сторін професійної діяльності є необхідною умовою розвитку педагогічної автономії. Рефлексія сприяє формуванню відповідальності за результати навчання, розвитку професійної ідентичності та готовності до постійного самовдосконалення.

Культурно-ціннісний вимір методичної підготовки полягає у вихованні педагогічної етики, академічної доброчесності та соціальної відповідальності. Майбутній учитель має усвідомлювати свою роль як носія культурних цінностей, вихователя громадянської позиції та провідника гуманістичних ідеалів. Формування педагогічної культури забезпечує не лише професійну компетентність, а й духовну зрілість, що є основою якісної освітньої діяльності.

Таким чином, методичні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів в університетському освітньому просторі охоплюють інтеграцію теорії та практики, міждисциплінарність, використання інноваційних технологій, розвиток рефлексивних практик та культурно-ціннісний вимір. Вони забезпечують формування цілісної професійної компетентності, розвиток критичного й системного мислення, виховання педагогічної культури та готовності до інноваційної діяльності.

Університетський освітній простір виступає не лише місцем здобуття знань, а й середовищем формування професійної ідентичності майбутнього вчителя. Він створює умови для інтеграції навчальної, наукової та виховної

діяльності, сприяє розвитку творчого потенціалу студентів, формує їхню готовність до професійної самореалізації. Методичні аспекти підготовки забезпечують системність і цілісність цього процесу, роблять його спрямованим на формування сучасного педагога, здатного ефективно діяти в умовах освітніх трансформацій та суспільних викликів.

Список використаних джерел

1. Zorrilla Esparza, C. J., Acevedo-Carrillo, M., Chávez Collazos, J. L., Silva Gonzales, M., Eyzaguirre Espino, R. I., & Valderrama Mendoza, S. (2025). Active learning methodologies and the development of professional competencies in postgraduate education: A literature review in higher education. *Frontiers in Education, Higher Education Section*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.XXXXX>
2. Karataş, F. (2025). Current trends in teacher education research: A thematic and content analysis of articles published in SSCI Q1 indexed journals. *Educational Academic Research*, 58(3), 169–183. <https://doi.org/10.33418/education.1659296>
3. Schratz, M., & Zehetmeier, S. (2024). Effectiveness of interventions in teacher education—curricular and methodological innovations. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27(2), 215–233. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-XXXX-X>

Цимбал Юлія
магістрантка спеціальності 011 Освітні, педагогічні
науки
Університету Ушинського
(Одеса, Україна)

Роль викладача у становленні національної освітньої системи

Ключові слова: заклади вищої педагогічної освіти, викладач закладу вищої освіти, становлення, національна освітня система, соціокультурна роль викладача

Повоєнне відновлення України є одним із найважливіших завдань сучасної державної політики, що охоплює економічну, соціальну та культурну сфери. У цьому контексті система вищої освіти постає як стратегічний ресурс формування людського капіталу, здатного забезпечити інноваційний розвиток країни та її інтеграцію в європейський освітній простір. ЦентRALЬНОЮ фігурою цього процесу є викладач закладу вищої освіти, який поєднує функції педагога, науковця та соціального діяча. Саме його діяльність визначає якість освітніх програм, рівень дослідницької роботи та здатність університетів відповідати викликам сучасності.

У літературі останніх років (2022–2026) простежується тенденція до переосмислення ролі викладача у післявоєнному суспільстві. Так, дослідження Сидоренка (2023) акцентують на модернізації освітніх програм та необхідності їх адаптації до потреб відновлення економіки. Праці Ковальчук (2024) розкривають компетентнісний підхід як основу формування нової генерації викладачів, здатних працювати в умовах європейських стандартів. Аналітика Гончаренко (2025) підкреслює соціальну роль університетів як центрів

суспільного розвитку, де викладачі виступають носіями культурних і ціннісних орієнтирів. Узагальнення цих праць свідчить про те, що сучасний викладач має бути не лише передавачем знань, а й активним учасником міжнародних проєктів, інноватором та дослідником.

Вимоги до викладача ЗВО охоплюють широкий спектр компетенцій. Сучасний викладач повинен володіти високим рівнем професійної компетентності, дотримуватися принципів академічної доброчесності та бути здатним до впровадження інноваційних методик навчання. Вимоги до нього включають не лише педагогічну майстерність, а й уміння працювати з цифровими технологіями, залучати студентів до дослідницької діяльності та формувати критичне мислення.

Соціальна роль університетів і викладачів як їхніх суб'єктів полягає у забезпеченні суспільного розвитку. Університети виступають центрами генерації знань, культурних цінностей та соціальних практик. Викладачі, як активні учасники цього процесу, формують світогляд студентів, сприяють розвитку громадянської свідомості та інтеграції молоді у європейський простір. Вони стають провідниками ідей демократії, толерантності та інноваційності.

Компетентність викладачів та їх відповідність вимогам європейського освітнього простору є ключовим чинником інтеграції України до ЄС. Викладачі повинні відповідати стандартам мобільності, брати участь у програмах академічного обміну, впроваджувати європейські методики навчання та досліджень. Це забезпечує не лише підвищення якості освіти, а й формування конкурентоспроможного освітнього середовища, здатного інтегруватися у глобальний контекст.

Особливе значення має науково-дослідницька робота викладачів, їхня участь у міжнародних проєктах та впровадження інноваційних підходів. Саме ці аспекти є

запорукою відновлення повоєнного потенціалу України. Дослідницька діяльність сприяє створенню нових знань, які можуть бути використані для модернізації економіки та соціальних інститутів. Міжнародні проєкти відкривають можливості для інтеграції у світову наукову спільноту, обміну досвідом та впровадження передових технологій. Інноваційні підходи у викладанні та дослідженнях забезпечують розвиток освітніх стратегій, що відповідають сучасним викликам.

Отже, викладач закладу вищої освіти є стратегічною фігурою у процесі становлення та модернізації вітчизняної системи освіти. Його діяльність поєднує навчальну, наукову та соціальну функції, що робить його ключовим агентом змін у післявоєнному суспільстві. Участь у міжнародних проєктах, впровадження інноваційних методик та відповідність європейським стандартам забезпечують конкурентоспроможність української освіти та відкривають шлях до повноцінного входження України в освітній простір ЄС. Таким чином, викладач стає не лише носієм знань, а й рушійною силою суспільних трансформацій, що визначають майбутнє країни.

Список використаних джерел

1. Гончаренко, М. (2025). Соціальна роль університетів у трансформації українського суспільства. *Освітологічний дискурс*, 4(20), 89–97.
2. Ковальчук, Л. (2024). Компетентнісний підхід у підготовці викладачів закладів вищої освіти. *Педагогічні науки*, 3(18), 67–74.
3. Сидоренко, О. (2023). Модернізація освітніх програм у контексті післявоєнного відновлення України. *Вища освіта України*, 2(15), 45–53.

Власополова Ірина
магістрантка спеціальності 011 Освітні, педагогічні
науки
Університету Ушинського
(Одеса, Україна)

**Особистісний аспект формування культури
професійної науково-педагогічної діяльності в майбутніх
викладачів закладів вищої освіти**

Ключові слова: заклади вищої педагогічної освіти, викладач закладу вищої освіти, науково-педагогічна діяльність викладача, особистість викладача ЗВО, особистісне становлення, культура професійної діяльності викладача.

Актуальність проблеми формування культури професійної науково-педагогічної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти визначається стратегічною роллю інноваційного наукового потенціалу України. Сучасна освітня система потребує фахівців, здатних не лише передавати знання, а й продукувати нові ідеї, інтегруватися у міжнародні наукові проєкти та забезпечувати конкурентоспроможність країни на глобальному рівні. Викладач як носій інноваційних практик стає ключовим агентом модернізації освітнього простору, а його особистісний розвиток і культура професійної діяльності визначають якість підготовки майбутніх поколінь.

Наразі простежується тенденція до акцентування на інноваційності та інтеграції науки й освіти. Аналізуються нормативні вимоги до професійної діяльності викладачів, підкреслюючи важливість академічної доброчесності та інноваційних компетенцій. Глибоко розкривається сутність науково-педагогічної діяльності як інтеграцію дослідницької роботи й педагогічної практики, що формує нову культуру

мислення. Правомірною вважаємо акцентуацію на ролі університетів у підготовці майбутніх викладачів, акцентуючи на створенні інноваційного середовища, де студенти залучаються до наукових проєктів і формують професійну ідентичність. Узагальнення свідчить, що розвиток особистісного аспекту професійної культури викладача є необхідною умовою для реалізації інноваційного потенціалу країни.

Професійна діяльність викладача та нормативні вимоги охоплює стандарти, закріплені у законодавстві та внутрішніх регламентах університетів. Вони визначають обов'язкові компетенції викладача: педагогічну майстерність, академічну доброчесність, здатність до інноваційної діяльності. Нормативні вимоги спрямовані на забезпечення високої якості освіти та відповідності європейським стандартам, що відкриває можливості для інтеграції у міжнародний освітній простір.

Сутність науково-педагогічної діяльності полягає у поєднанні дослідницької роботи й педагогічної практики. Викладач не лише передає знання, а й створює нові, залучає студентів до наукових пошуків, формує культуру інноваційного мислення. Це забезпечує розвиток критичного мислення, здатність до самостійного дослідження та інтеграцію студентів у наукову спільноту. Науково-педагогічна діяльність стає основою формування професійної культури викладача, яка визначає його роль у суспільстві.

Роль університету у підготовці майбутніх викладачів до науково-педагогічної діяльності є визначальною. Університет виступає середовищем, де формуються професійні компетенції, розвивається інноваційне мислення та закладаються основи академічної культури. Викладачі, які працюють у цьому середовищі, стають наставниками, що передають студентам не лише знання, а й цінності наукової діяльності. Участь студентів у дослідницьких проєктах, міжнародних програмах та

інноваційних освітніх практиках забезпечує їх готовність до професійної діяльності у сучасному світі.

Відтак, особистісний аспект формування культури професійної науково-педагогічної діяльності майбутніх викладачів є стратегічним чинником розвитку інноваційного потенціалу України. Викладачі стають носіями нових освітніх стратегій, що забезпечують інтеграцію країни у європейський освітній простір. Університети виконують роль інституційних центрів, де формується інноваційна культура майбутніх викладачів, а їхня діяльність визначає якість підготовки нових поколінь. Таким чином, розвиток особистісного аспекту професійної культури викладача є ключем до модернізації системи освіти та реалізації інноваційного потенціалу країни.

Список використаних джерел

1. Скиба, Ю., Жабенко, О., Отич, О., Чорнойван, Г., Ярошенко, О. (2022). Теоретичні основи і механізми розвитку науково-педагогічного потенціалу університетів України у контексті розширення інституційної автономії та в умовах воєнного стану. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України. <https://doi.org/10.31874/978-617-7644-55-1-2022>
2. Філоненко, О. В. (2022). Формування професійно-педагогічної культури майбутніх викладачів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (206), 81–86. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-206-81-86>

Стаценко Вікторія

магістрантка спеціальності 011 Освітні, педагогічні
науки

Університету Ушинського
(Одеса, Україна)

**Transforming the Role of the Teacher: From Knowledge
Transmission to Educational Management**

Key words: teacher role, knowledge transmission, educational management, managerial aspect, organizational functions, motivation, control, leadership qualities, communication skills, professional identity, innovation in higher education.

The role of the modern university teacher is undergoing a profound transformation, reflecting the innovative potential of higher education and the growing complexity of academic institutions. Traditionally, the teacher was perceived primarily as a transmitter of knowledge, a professional whose main responsibility was to deliver lectures, assess student performance, and maintain the continuity of educational programs. However, contemporary interpretations increasingly emphasize that this role is no longer sufficient to meet the demands of dynamic educational environments. The teacher is now understood as a partial education manager, combining pedagogical expertise with organizational and managerial aspects. This shift marks a cardinal change in positioning, where the teacher is expected to organize, coordinate, and control processes within the university, ensuring their quality and alignment with institutional and societal goals. Most scholars understand this transformation as a natural extension of professional culture, where teaching is integrated with management functions. It is generally interpreted as a hybrid role that requires not only mastery of subject matter but also the ability to plan, motivate, monitor, and adapt to changing conditions. In this sense, the teacher embodies both educator and manager, creating a professional identity that is multidimensional and responsive to innovation.

The managerial aspect of the teacher's role is manifested in the performance of classical functions such as planning, organization, motivation, and control. Planning involves the design of curricula, the structuring of learning activities, and the anticipation of outcomes that align with institutional strategies. Organization refers to the coordination of resources, the structuring

of academic processes, and the creation of conditions for effective learning. Motivation is expressed in the ability to inspire students, foster engagement, and cultivate a sense of responsibility for learning outcomes. Control encompasses the monitoring of student progress, the evaluation of teaching effectiveness, and the assurance of compliance with academic standards. These functions, traditionally associated with management, are increasingly embedded in the everyday practice of university teachers. They highlight the teacher's responsibility not only for the transmission of knowledge but also for the overall effectiveness of educational processes. In this way, the managerial aspect becomes inseparable from the pedagogical aspect, forming a unified professional culture.

Equally important is the personal aspect of the teacher as an education manager. Effective performance of managerial functions requires specific personal qualities that enable the teacher to navigate complex educational contexts. Leadership is one of the most significant qualities, allowing the teacher to guide students, influence colleagues, and contribute to institutional development. Communication skills are essential for building relationships, resolving conflicts, and facilitating collaboration. Responsibility ensures that the teacher maintains high standards of professionalism and accountability. Flexibility allows adaptation to changing circumstances, including technological innovations and evolving student needs. Empathy fosters understanding and support, creating a positive learning environment. Integrity guarantees adherence to ethical principles and academic honesty. Resilience enables the teacher to withstand challenges and maintain effectiveness under pressure. These personal qualities are not merely supplementary; they are integral to the teacher's identity as an education manager. They ensure that managerial functions are performed not mechanically but with sensitivity to human factors and institutional values.

The integration of pedagogical and managerial aspects creates a hybrid professional identity that reflects the demands of contemporary higher education. The teacher is simultaneously a source of knowledge, a facilitator of learning, and a manager of processes. This integration allows universities to function as innovative institutions where teaching, research, and management are interconnected. Most scholars emphasize that such integration is necessary for universities to remain adaptive, competitive, and aligned with societal expectations. It is generally interpreted as a response to globalization, technological advancement, and the need for lifelong learning. In this context, the teacher's role extends beyond the classroom to include participation in institutional governance, involvement in research management, and contribution to strategic planning. The teacher becomes a mediator between educational policy and student needs, ensuring that institutional objectives are translated into effective practices. This hybrid identity enhances the teacher's capacity to contribute to the modernization of higher education and the realization of its innovative potential.

In conclusion, the modern university teacher performs multiple functions, among which managerial responsibilities are increasingly significant. By combining pedagogical expertise with organizational and leadership qualities, teachers contribute to the effective functioning of higher education institutions. Their role as education managers ensures that universities remain adaptive, innovative, and aligned with the demands of contemporary society. The personal aspect of the teacher as a manager, expressed in qualities such as leadership, communication, responsibility, flexibility, empathy, integrity, and resilience, is essential for the successful integration of pedagogical and managerial functions. The managerial aspect, manifested in planning, organization, motivation, and control, highlights the teacher's responsibility for the effectiveness of educational processes. Together, these aspects

create a hybrid professional identity that defines the modern university teacher as both pedagogue and manager. This identity reflects the innovative potential of higher education and underscores the strategic importance of teachers in shaping the future of academic institutions.

Каразейська Вікторія
магістрантка спеціальності 011 Освітні, педагогічні
науки
Університету Ушинського
(Одеса, Україна)

Organizational Culture in Higher Education Institutions

Key words: organizational culture, higher education, innovative university, managerial aspect, shared values, organizational learning, adaptability, institutional development, innovation, professional identity

Organizational culture in higher education institutions is increasingly recognized as a decisive factor in shaping the innovative potential of universities and their ability to respond to societal challenges. The modern university is not only a place of knowledge transmission but also a carrier of organizational culture that reflects shared values, norms, and practices. Most scholars understand organizational culture as the constellation of beliefs, rituals, and behavioral patterns that define how institutional members interact, make decisions, and pursue academic and administrative goals. It is generally interpreted as a multidimensional construct that integrates structural, psychological, and managerial aspects, influencing both the internal functioning of universities and their external reputation. In this sense, organizational culture is not a static phenomenon but a dynamic

system that evolves in response to technological change, globalization, and the demands of diverse stakeholders.

The innovative university is often described as a model institution where organizational culture serves as a foundation for creativity, adaptability, and strategic development. Research demonstrates that innovation-friendly cultures are characterized by openness, collaboration, and readiness for change. One study analyzing universities in Poland, Austria, Germany, and Ukraine found that while hierarchical and market cultures dominate in some contexts, clan and adhocracy cultures contribute most significantly to innovativeness. The presence of adhocracy, even when less visible, was shown to foster experimentation, risk-taking, and the generation of new ideas, thereby enhancing the university's capacity to adapt to labor market transformations and societal expectations. Another recent narrative review highlights that organizational learning, closely tied to organizational culture, plays a vital role in institutional performance. It emphasizes five interdependent dimensions: shared values, knowledge management, organizational memory, continuous feedback, and dynamic capabilities. Within this framework, organizational culture is understood as a facilitator of continuous learning, enabling universities to institutionalize experiences, improve procedures, and transform long-term performance patterns. Together, these findings illustrate that organizational culture is not merely symbolic but directly linked to innovation and institutional effectiveness.

The aspect of defining organizational culture itself is central to scholarly debate. Most researchers interpret it as a combination of cultural-psychological elements such as shared values, beliefs, and commitment, and structural-managerial elements such as defined processes and tools. It is generally understood as a dual system where formal governance structures coexist with informal practices, creating a holistic environment that shapes teaching, research, and student engagement. In higher education,

organizational culture is particularly complex because it is mediated by historical legacies, disciplinary traditions, and principles of academic freedom. This complexity requires universities to balance tradition with innovation, ensuring that cultural values support both stability and change. Scholars emphasize that organizational culture manifests not only through policies and strategic documents but also in everyday practices, interactions, and decision-making processes.

The aspect of how organizational culture is interpreted by researchers reveals several perspectives. Some view it as a driver of innovation, highlighting its role in fostering creativity and adaptability. Others emphasize its function as a stabilizing force, ensuring continuity and coherence in institutional practices. Most scholars agree that organizational culture is both a resource and a challenge: it can facilitate transformation when aligned with strategic goals, but it can also resist change when dominated by rigid hierarchies. In recent studies, organizational culture is increasingly linked to quality assurance, governance, and institutional performance, suggesting that it is a key determinant of how universities navigate global competition and societal expectations.

In conclusion, organizational culture plays a crucial role in the functioning of modern universities. It defines the values and practices that shape institutional identity, influences innovation and adaptability, and determines the effectiveness of teaching, research, and management. The innovative university, as a carrier of organizational culture, demonstrates that openness, collaboration, and readiness for change are essential for institutional success. Organizational culture is understood as a multidimensional construct that integrates psychological and structural aspects, and it is interpreted by researchers as both a driver of innovation and a stabilizing force. Its role in higher education is therefore strategic: it ensures that universities remain adaptive, competitive, and aligned

with societal needs, while preserving their traditions and values. The cultivation of innovation-friendly organizational culture is indispensable for the sustainable development of higher education institutions and their contribution to the progress of society.

Бабіна Марія

магістрантка спеціальності 011 Освітні, педагогічні
науки

Університету Ушинського
(Одеса, Україна)

Innovations in Training Education Managers in Master's Programs of Pedagogical Universities

Key words: education manager, higher education, master's program, organizational functions, professional standards, innovation, pedagogical university, leadership, adaptability, institutional development

The preparation of highly qualified education managers has become particularly important in the contemporary context of higher education, where universities face challenges of globalization, technological change, and societal transformation. Most scholars understand the education manager as a professional who integrates pedagogical expertise with organizational and administrative functions. It is generally interpreted as a role that requires not only knowledge of educational theory but also the ability to plan, organize, motivate, and control processes within institutions. The importance of preparing such specialists now is emphasized by the growing complexity of educational systems, the need for strategic leadership, and the demand for professionals capable of ensuring quality assurance and innovation. In this sense, the education manager is seen as a key actor in shaping institutional culture and guiding universities toward sustainable development.

The aspect of defining the functions and responsibilities of education managers is central to professional discourse. Their functions include planning educational strategies, organizing resources, motivating staff and students, and controlling outcomes to ensure compliance with standards. Their responsibilities are codified in normative documents that establish requirements for professional competence, ethical conduct, and managerial effectiveness. These documents highlight the necessity of combining pedagogical leadership with administrative accountability, ensuring that managers are prepared to navigate complex institutional environments. Most scholars emphasize that education managers must demonstrate leadership, communication skills, adaptability, and resilience, qualities that enable them to foster collaboration and innovation.

The master's program is understood as a critical platform for preparing education managers of the highest level. It is generally interpreted as a stage of advanced professionalization, where students acquire not only theoretical knowledge but also practical skills in management, leadership, and innovation. The master's level provides opportunities for research, critical reflection, and the integration of theory with practice. It serves as a bridge between academic study and professional application, ensuring that graduates are capable of addressing real-world challenges in educational institutions. Within pedagogical universities, master's programs are designed to cultivate strategic thinking, organizational competence, and innovative capacity, preparing managers to lead institutions in dynamic contexts.

The aspect of innovations in training education managers is increasingly emphasized in scholarly literature. Recent studies highlight the integration of risk management, dialogical communication, and organizational learning as innovative approaches. For example, Chernenko (2016) analyzed theoretical and methodological foundations for preparing future education

managers to manage risks in educational institutions, demonstrating that innovation in training involves equipping managers with tools to anticipate and mitigate challenges. Chernenko (2020) further developed the concept of risk management in education, presenting it as a methodological framework for enhancing managerial competence. These innovations illustrate that the preparation of education managers is not limited to traditional administrative skills but extends to strategic risk analysis, communication technologies, and adaptive leadership. International programs also emphasize the role of technology, design thinking, and evidence-based practice in shaping innovative managers, aligning with global trends in educational leadership.

In conclusion, the preparation of education managers in master's programs of pedagogical universities is strategically important for the modernization of higher education. It ensures that institutions are led by professionals who combine pedagogical expertise with managerial competence, guided by normative standards and equipped with innovative tools. The role of organizational functions, personal qualities, and innovative approaches is decisive in shaping managers who can lead universities toward adaptability, competitiveness, and societal relevance. The cultivation of innovation in training education managers is therefore indispensable for the sustainable development of higher education and its contribution to social progress.

References

1. Черненко Н. М. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах : монографія. Одеса : Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського, 2016. 312 с.

2. Черненко Н. М. Ризик-менеджмент у закладах освіти : навчальний посібник. Одеса : Університет ім. К. Д. Ушинського, 2020. 198 с.

Галіцян Олексій

здобувач бакалаврського рівня спеціальності

014 Середня освіта (Природничі науки)

ННІПМНІМ

Університету Ушинського

(Одеса, Україна)

STEM-Education as a Foundation for the Development of Natural Sciences Education in Ukraine

Key words: stem-education, natural sciences, innovation, educational programs, pedagogical innovation, curriculum development, interdisciplinary approach, ukrainian education, modernization, adaptability.

STEM education is increasingly recognized as a strategic foundation for the modernization of natural sciences education in Ukraine. Most scholars understand STEM as an interdisciplinary approach that integrates science, technology, engineering, and mathematics into a unified educational framework. It is generally interpreted as a pedagogical innovation that emphasizes problem-solving, project-based learning, and the application of knowledge to real-world contexts. In this sense, STEM education is not only a methodological trend but also a systemic response to the need for innovatization of the educational space. The importance of preparing students through STEM lies in its ability to cultivate critical thinking, creativity, and adaptability, qualities that are

indispensable for the development of natural sciences in a rapidly changing society.

The aspect of defining STEM education reveals its multidimensional nature. It is understood as a holistic system that combines subject knowledge with technological tools, engineering design, and mathematical reasoning. Most researchers emphasize that STEM education fosters interdisciplinary connections, enabling students to see the natural sciences not as isolated disciplines but as interconnected fields that address complex problems. This approach is generally interpreted as a way to bridge theoretical knowledge with practical application, ensuring that students acquire competencies relevant to both academic study and professional practice.

The aspect of scholarly attention to STEM education demonstrates its global and national significance. Internationally, STEM has been prioritized in educational reforms across the United States, the European Union, and Asia, where it is linked to economic competitiveness and technological advancement. In Ukraine, researchers and policymakers have increasingly emphasized the role of STEM in modernizing curricula and aligning education with global standards. Studies highlight that STEM education contributes to the development of innovative teaching methods, the integration of digital technologies, and the cultivation of scientific literacy. Ukrainian scholars interpret STEM as a driver of educational transformation, ensuring that natural sciences education remains relevant and responsive to societal needs.

The connection between STEM education and natural sciences education is particularly significant. Most scholars agree that STEM serves as a methodological platform for strengthening natural sciences by embedding them in interdisciplinary projects and technological contexts. It is generally understood that STEM enhances the teaching of biology, chemistry, physics, and mathematics by linking them to engineering challenges,

technological innovations, and real-world applications. This integration fosters deeper understanding, motivation, and engagement among students, making natural sciences more accessible and meaningful. In this way, STEM education is not only a pedagogical innovation but also a strategic tool for revitalizing natural sciences education in Ukraine.

A brief overview of school curricula in Ukraine reveals that STEM principles are increasingly incorporated into educational programs. Pilot projects and specialized courses emphasize robotics, coding, environmental studies, and applied mathematics, reflecting the interdisciplinary nature of STEM. Programs in secondary schools integrate laboratory experiments with digital simulations, encouraging students to apply scientific knowledge in practical contexts. The Ministry of Education and Science of Ukraine has supported initiatives to expand STEM-oriented curricula, highlighting their role in preparing students for higher education and professional careers in science and technology. These programs demonstrate that STEM is not an abstract concept but a practical framework embedded in everyday teaching and learning.

In conclusion, STEM education is a crucial foundation for the development of natural sciences education in Ukraine. It ensures the innovatization of the educational space, provides a multidimensional understanding of science, and fosters competencies essential for societal progress. Scholars emphasize its role as both a methodological innovation and a strategic driver of modernization. The integration of STEM into school curricula illustrates its practical impact, linking natural sciences with technology, engineering, and mathematics. The cultivation of STEM education is therefore indispensable for the sustainable development of Ukrainian education, ensuring that natural sciences remain dynamic, interdisciplinary, and aligned with global trends.

References

1. Засекіна Т. М. Про результати досліджень проблем STEM-освіти в гімназіях і ліцєях у Відділенні загальної середньої освіти і цифровізації освітніх систем НАПН України // Вісник Національної академії педагогічних наук України. 2025. Т. 7, № 1. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7141>.
2. Биченко С., Андрієвська В. Розвиток STEM-концепції в Україні: реалії та перспективи // Науково-дослідна робота студентів як чинник удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя : зб. наук. пр. Харків : Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди, 2023. Вип. 22. С. 23–29.

Кононенко Анатасія

здобувачка магістерського рівня вищої освіти історико-
філологічного факультету
Університету Ушинського
(Одеса, Україна)

Неозорі горизонти прози Михайла Коцюбинського: дидактичний аспект

Ключові слова: українська проза, дидактичний аспект, літературна освіта, шкільні програми, аналіз художнього тексту, культурний код, національна ідентичність.

Українська література є артефактом художнього світогляду нації, її духовним кодом і мовним серцем. Проза Михайла Коцюбинського постає як культурний ренесанс українськомовної ментальності, що відкриває нові горизонти для осмислення національної ідентичності. Його твори не є просто художніми текстами, а передусім символами

культурного поступу, які формують уявлення про українську літературу як про живий організм, здатний відображати складність буття та велич духовного світу людини.

Проза Михайла Коцюбинського посідає особливе місце в українській літературі, адже поєднує глибину психологічного аналізу, витончену художню форму та багатство національної тематики. Його твори відзначаються майстерним використанням імпресіоністичних прийомів, увагою до внутрішнього світу людини та здатністю передати складні соціальні й моральні проблеми через індивідуальні переживання персонажів. Багато дослідників підкреслюють, що проза Коцюбинського відкриває «неозорі горизонти» для інтерпретації, адже вона поєднує естетичну насолоду з глибоким філософським змістом.

У дидактичному аспекті важливо розкрити, яким чином твори Коцюбинського інтегруються у шкільні програми та стають інструментом формування світогляду учнів. У сучасних навчальних планах української літератури його проза розглядається як приклад високої художньої майстерності та як джерело морально-етичних уроків. Учні знайомляться з такими творами, як «Intermezzo», «Fata Morgana», «Тіні забутих предків», що дозволяє не лише аналізувати художні особливості, а й осмислювати проблеми взаємодії людини і природи, суспільства і особистості, традицій і модернізації.

Третій аспект - шкільне вивчення прози Коцюбинського - потребує ширшого розкриття. У навчальних програмах твори письменника виконують функцію не лише літературознавчого матеріалу, а й дидактичного ресурсу для розвитку критичного мислення та формування ціннісних орієнтацій. Учні працюють із текстами через різні методи: традиційний аналіз художніх образів, дискусії про моральні дилеми, інтеграцію літератури з історією та культурологією. Використовуються інтерактивні технології, мультимедійні презентації, проєктні завдання, що

дозволяють учням співвідносити проблематику творів із сучасними реаліями. Такий підхід робить прозу Коцюбинського не лише предметом вивчення, а й засобом виховання особистості, здатної осмислювати складні соціальні процеси та культурні трансформації.

Узагальнюючи, можна впевнено говорити про те, що проза Михайла Коцюбинського відкриває широкі можливості для дидактичного застосування. Вона сприяє розвитку естетичного смаку, формуванню моральних цінностей та критичного мислення учнів. Її інтеграція у шкільні програми забезпечує поєднання літературної освіти з вихованням особистості, здатної осмислювати складні соціальні й культурні процеси.

Список використаних джерел

1. Буцьківська Т. В. Вивчення малої прози Михайла Коцюбинського в сучасній українській школі : методичні рекомендації для вчителів. Диканський район, Полтавська обл. : Байрацька ЗОШ І–ІІ ступенів, 2017. 24 с.
2. Разом із Коцюбинським відкриваємо для себе гуцульський край та вічні істини : розробка уроку з української літератури. Українська література. Київ : видавничий портал «Українська література», 2020. 18 с.

Сакалюк Оксана

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри
освітнього менеджменту та публічного управління
Університету Ушинського
(Одеса, Україна)

**Інформаційно-комунікаційні технології у підготовці
магістрів педагогічних спеціальностей: управлінський,
освітній, соціально-гуманітарний вимір**

Ключові слова: педагогічні технології, інформаційно-комунікаційні технології, магістри педагогічних спеціальностей, менеджмент освіти, підготовка майбутніх фахівців, інноваційне середовище закладу вищої освіти.

Сучасний розвиток вищої освіти відбувається під впливом масштабних процесів цифрової трансформації, що охоплюють усі сфери суспільного життя. За таких умов інформаційно-комунікаційні технології стають не лише засобом організації навчання, а й важливим чинником модернізації освітнього середовища, управлінських процесів та професійної діяльності майбутніх фахівців. Особливої актуальності набуває проблема формування цифрової компетентності магістрів педагогічних спеціальностей, оскільки сучасний педагог має бути здатним ефективно використовувати цифрові інструменти як у викладацькій, так і в управлінській діяльності.

Цифровізація освіти сьогодні розглядається як комплексне соціально-управлінське явище, що поєднує технологічні, організаційні, правові та педагогічні складові [1; 2]. У цьому контексті цифрові технології виступають механізмом забезпечення доступності освіти, підвищення її якості, розвитку академічної мобільності та створення умов для безперервного професійного зростання. Водночас вони

потребують належного нормативного регулювання, захисту інформаційних ресурсів і формування відповідальної цифрової культури учасників освітнього процесу.

Нормативно-правове забезпечення цифрової трансформації освіти в Україні ґрунтується на положеннях законодавства у сфері освіти та вищої освіти, а також на стратегічних документах, спрямованих на розвиток цифрового суспільства. Визначені нормативними актами принципи академічної свободи, автономії закладів освіти та розвитку цифрових компетентностей створюють передумови для впровадження сучасних технологій у професійну підготовку магістрів. Особливого значення набувають питання академічної доброчесності, захисту персональних даних та забезпечення якості освітніх послуг у цифровому середовищі.

Одним із напрямів цифровізації магістерської підготовки є створення цілісного цифрового освітнього середовища. Використання сучасних платформ управління навчанням забезпечує інтеграцію всіх складових освітнього процесу: навчальної діяльності, комунікації, оцінювання результатів та науково-дослідної роботи. Такі платформи дозволяють організувати навчання незалежно від місця перебування здобувачів освіти, забезпечують доступ до навчальних матеріалів, підтримують різноманітні форми взаємодії та створюють умови для реалізації індивідуальних освітніх траєкторій.

Особливу роль у цифровій трансформації підготовки магістрів відіграють хмарні технології та сервіси спільної роботи. Їх використання сприяє переходу від традиційної моделі передачі знань до інтерактивної взаємодії, заснованої на співпраці, партнерстві та колективному створенні освітнього контенту. Завдяки таким інструментам майбутні фахівці набувають досвіду командної роботи, розвивають навички

цифрової комунікації та вчать ефективно управляти інформаційними потоками.

Практика підготовки магістрів педагогічних спеціальностей засвідчує, що інтеграція цифрових технологій є ефективною під час вивчення дисциплін управлінського, педагогічного та дослідницького спрямування. Використання мультимедійних сервісів, інтерактивних платформ, хмарних ресурсів та інструментів збору й аналізу даних дозволяє підвищити якість навчання, забезпечити наочність навчального матеріалу та активізувати пізнавальну діяльність здобувачів освіти.

Важливим напрямом формування цифрової компетентності є опанування майбутніми педагогами-менеджерами сучасних інструментів моніторингу та оцінювання якості освіти. Цифрові сервіси забезпечують можливість автоматизованого збору інформації, аналізу результатів анкетувань, підготовки аналітичних звітів та ухвалення обґрунтованих управлінських рішень. Завдяки цьому здобувачі освіти набувають практичного досвіду використання цифрових ресурсів для забезпечення якості освітньої діяльності [2].

Особливого значення інформаційно-комунікаційні технології набувають під час виробничої (асистентської) практики. Використання електронних ресурсів, хмарних сховищ, цифрових платформ комунікації та інструментів візуалізації дозволяє магістрантам ефективно виконувати професійні завдання, здійснювати аналіз освітньої документації, проводити опитування, розробляти освітні проєкти та організовувати профорієнтаційну діяльність. У результаті практика набуває більш діяльнісного та управлінського характеру, а цифрові технології стають невід'ємною складовою професійної діяльності майбутнього фахівця.

Не менш важливою сферою використання ІКТ є науково-дослідна діяльність магістрантів. Доступ до міжнародних

наукометричних баз даних, електронних бібліотек, репозитаріїв і цифрових ресурсів суттєво розширює можливості для проведення якісних досліджень. Використання сучасних цифрових інструментів дозволяє здійснювати пошук актуальних наукових джерел, аналізувати результати досліджень, організовувати спільну роботу над науковими проєктами та забезпечувати дотримання принципів академічної доброчесності.

Водночас цифровізація освітнього процесу супроводжується низкою ризиків, які потребують системного управління. До найбільш поширених належать зниження глибини засвоєння навчального матеріалу, поширення практик академічної недоброчесності, недостатній рівень цифрової підготовки окремих викладачів, нерівність доступу до технологічних ресурсів, кіберзагрози та цифрове перевантаження учасників освітнього процесу. Окремою проблемою залишається скорочення безпосередньої міжособистісної взаємодії, що може негативно впливати на розвиток комунікативних і соціальних компетентностей.

Мінімізація зазначених ризиків потребує комплексного підходу, який передбачає розвиток цифрової культури, удосконалення нормативного забезпечення, системне підвищення цифрової компетентності викладачів і студентів, впровадження політик академічної доброчесності та забезпечення кібербезпеки. Важливим завданням також є підтримання балансу між цифровими й традиційними формами навчання, що дозволяє зберігати якість освітнього процесу та сприяти всебічному розвитку особистості.

Отже, інформаційно-комунікаційні технології є стратегічним ресурсом модернізації професійної підготовки магістрів педагогічних спеціальностей. Їх інтеграція в освітній процес забезпечує формування цифрової компетентності, розвиток управлінських і дослідницьких умінь, підвищення

якості освіти та розширення можливостей професійної самореалізації майбутніх фахівців. Водночас ефективність цифрової трансформації залежить від здатності закладів вищої освіти забезпечити збалансоване поєднання технологічних інновацій, педагогічної доцільності, правового регулювання та гуманістичних цінностей освіти.

Список використаних джерел

1. Морзе Н. В., Буйницька О. П., Варченко-Троценко Л. О. Цифрова трансформація вищої освіти: виклики, тенденції та перспективи розвитку. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2023. Т. 95, № 3. С. 1–17.
2. Биков В. Ю., Спирін О. М., Пінчук О. П. Цифрова компетентність педагогічних працівників в умовах трансформації освітнього середовища. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. Т. 89, № 1. С. 4–23. URL: <https://journal.iitta.gov.ua>

Ручкіна Маріанна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри
освітнього менеджменту та публічного управління
Університету Ушинського
(Одеса, Україна)

Формування професійної готовності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами асистентської практики

Ключові слова: готовність, професійна готовність, майбутні викладачі, асистентська практика, інноваційне середовище закладу вищої освіти, інновації у підготовці майбутніх викладачів.

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується глибокими трансформаційними змінами, пов'язаними з цифровізацією суспільства, модернізацією освітнього простору, посиленням вимог до якості освітніх послуг та впровадженням компетентнісної моделі підготовки фахівців. У цих умовах особливої актуальності набуває проблема вдосконалення професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти, здатних ефективно здійснювати педагогічну, науково-дослідну, організаційну та управлінську діяльність.

Підготовка викладача закладу вищої освіти сьогодні розглядається науковцями [1; 2] багатовимірний процес, орієнтований на формування комплексу професійних компетентностей, які забезпечують готовність до виконання основних трудових функцій відповідно до вимог професійного стандарту. У зв'язку з цим зростає роль практичної складової освітнього процесу, яка створює умови для інтеграції теоретичних знань і реального професійного досвіду.

Важливе місце у структурі практичної підготовки посідає асистентська практика, яка виступає ефективним інструментом професійного становлення майбутнього викладача. Її основне призначення полягає у забезпеченні поступового входження здобувачів магістерського рівня освіти до академічного середовища, ознайомленні з особливостями організації освітнього процесу та набутті досвіду виконання професійних функцій викладача закладу вищої освіти.

Організація асистентської практики ґрунтується на нормативно-правових засадах функціонування системи вищої освіти та вимогах галузевих стандартів підготовки фахівців. Вона спрямована на формування педагогічної, методичної, дослідницької, цифрової, комунікативної та управлінської компетентностей, які забезпечують професійну готовність майбутнього викладача до самостійної діяльності.

Практична діяльність магістрантів охоплює широкий спектр професійних завдань: аналіз нормативної та навчально-методичної документації, ознайомлення з освітніми програмами, спостереження за освітнім процесом, підготовку й проведення навчальних занять, участь у роботі кафедри, науково-дослідній та профорієнтаційній діяльності. Такий комплексний підхід сприяє формуванню цілісного уявлення про специфіку професійної діяльності викладача та особливості функціонування сучасного закладу вищої освіти.

Одним із провідних результатів асистентської практики є розвиток педагогічної компетентності. Безпосередня участь у підготовці та проведенні занять забезпечує оволодіння сучасними освітніми технологіями, методами організації навчальної діяльності здобувачів освіти, прийомами педагогічної взаємодії та інструментами оцінювання результатів навчання. Практичний досвід дозволяє майбутнім викладачам адаптувати теоретичні знання до реальних умов професійної діяльності.

Водночас практика створює сприятливі умови для формування методичної компетентності через участь у розробленні навчально-методичного забезпечення освітніх компонентів, проєктуванні змісту навчання та створенні засобів контролю результатів освітньої діяльності. Особливого значення набуває використання цифрових ресурсів і платформ, які стали невід’ємною складовою сучасного освітнього процесу.

Важливим напрямом професійного становлення магістрантів є розвиток цифрової компетентності. Використання електронних освітніх платформ, сервісів дистанційної взаємодії, цифрових інструментів оцінювання та моніторингу якості освіти сприяє підготовці майбутніх викладачів до роботи в умовах цифрової трансформації освіти та забезпечує їхню конкурентоспроможність на сучасному ринку праці.

Суттєвий потенціал асистентської практики пов'язаний із формуванням дослідницької культури майбутніх фахівців. Залучення здобувачів до наукової діяльності кафедри, опрацювання результатів сучасних досліджень, підготовка наукових публікацій та використання наукометричних ресурсів сприяють розвитку аналітичного мислення, навичок академічної комунікації та здатності до наукового пошуку.

Не менш важливою є управлінська складова практичної підготовки. Ознайомлення з діяльністю структурних підрозділів університету, системою внутрішнього забезпечення якості освіти, механізмами прийняття управлінських рішень та організацією освітнього процесу сприяє формуванню професійного бачення особливостей функціонування сучасного закладу вищої освіти та розвитку управлінського мислення.

Таким чином, асистентська практика виступає важливим складником професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти, забезпечуючи інтеграцію освітньої, наукової та практичної діяльності. Її зміст створює умови для формування комплексу професійних компетентностей, розвитку готовності до виконання трудових функцій викладача та успішної професійної самореалізації в сучасному освітньому середовищі.

Список використаних джерел

1. Горбатюк О., Поліщук С. Ризики та перспективи підготовки висококваліфікованих спеціалістів в закладах вищої освіти України в умовах війни. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 2024, Вип. 36. С. 219-235 DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2024-36-219-235>
2. Козир М. Сучасні тенденції підготовки магістрів освітньої галузі в умовах воєнного стану. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка* № 44 (2). 2025 р. С.77-72 URL :

https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/55881/1/Kozyr_PO_44_2_FP_O_2025.pdf DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2025.4410>

Яновський Анатолій

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри
прикладної математики та інформатики
Університету Ушинського
(Одеса, Україна)

Підготовка майбутніх викладачів до розробки цифрових дидактичних інструментів

Ключові слова: викладачі ЗВО, підготовка майбутніх викладачів в освітньому просторі університету, цифровізація освіти, цифрові дидактичні інструменти, розробка цифрових освітніх продуктів.

Актуальність проблеми підготовки майбутніх викладачів до розробки цифрових дидактичних інструментів зумовлена стрімким розвитком інформаційних технологій та їхнім проникненням у всі сфери освітнього процесу. Сучасний викладач має не лише володіти традиційними методами навчання, а й демонструвати здатність працювати з цифровими продуктами, інтегрувати їх у навчальні програми та створювати власні інструменти для підвищення ефективності навчання. Використання цифрових технологій у педагогіці сприяє формуванню нової освітньої культури, яка відповідає викликам цифрової доби та забезпечує студентам можливість здобувати знання у форматі, що відповідає їхнім потребам і стилям навчання.

Цифрові дидактичні інструменти можна визначити як спеціально створені або адаптовані програмні засоби, онлайн-

платформи та інтерактивні ресурси, що забезпечують організацію навчального процесу, підтримку викладання та розвиток пізнавальної активності студентів. Вони поєднують функції традиційних дидактичних матеріалів із можливостями цифрового середовища, дозволяючи викладачеві створювати інтерактивні завдання, здійснювати моніторинг навчальних результатів, організовувати комунікацію та співпрацю між учасниками освітнього процесу.

Прикладами цифрових дидактичних інструментів є інтерактивні презентації у Microsoft PowerPoint з використанням доповнень для створення опитувань (Mentimeter), системи управління навчанням (Moodle, Google Classroom), платформи для створення інтерактивних вправ (LearningApps, Kahoot!), а також інструменти для візуалізації даних (Tableau, Power BI). Кожен із цих продуктів має власну дидактичну функцію: Moodle забезпечує систематизацію навчальних матеріалів і контроль знань, Kahoot! стимулює мотивацію через ігрові механіки, Tableau дозволяє студентам працювати з реальними даними та формувати навички їхнього аналізу. Викладач, який володіє такими інструментами, здатний створювати навчальне середовище, що відповідає принципам інтерактивності, доступності та персоналізації.

Особливе значення цифрові дидактичні інструменти мають у викладанні предметів природничо-математичного циклу. На уроках фізики ефективним є використання симуляційних програм (PhET Interactive Simulations), які дозволяють моделювати фізичні процеси та експериментувати з параметрами без ризику для безпеки. У математиці широко застосовуються системи комп'ютерної алгебри (GeoGebra, Wolfram Alpha), що допомагають студентам візуалізувати функції, розв'язувати рівняння та досліджувати геометричні побудови. У хімії корисними є інтерактивні моделі молекул (ChemSketch, Avogadro), які дають можливість вивчати

структуру речовин у тривимірному форматі. Біологія активно інтегрує цифрові лабораторії та віртуальні мікроскопи (Virtual Microscope, Labster), що дозволяють студентам проводити дослідження навіть за відсутності фізичного обладнання. Такі інструменти не лише полегшують засвоєння складних понять, а й формують у студентів навички роботи з сучасними технологіями, що є важливим для їхньої майбутньої професійної діяльності.

Підсумовуючи можемо зазначити, що підготовка майбутніх викладачів до розробки цифрових дидактичних інструментів є стратегічним завданням сучасної педагогічної освіти. Володіння цифровими продуктами та здатність інтегрувати їх у навчальний процес забезпечує формування нової якості освіти, орієнтованої на інноваційність, інтерактивність і практичну значущість.

Викладач, який уміє створювати та застосовувати цифрові інструменти, стає провідником студентів у цифровому освітньому середовищі, сприяє розвитку їхньої критичної та аналітичної компетентності, а також формує готовність до роботи в умовах інформаційного суспільства. Таким чином, цифрові дидактичні інструменти виступають не лише засобом навчання, а й важливим чинником модернізації педагогічної практики та підвищення конкурентоспроможності майбутніх викладачів.

Булгакова Олена

доктор психологічних наук, професор,
декан факультету дошкільної педагогіки та психології
Університету Ушинського
(Одеса, Україна)

DOI: <https://doi.org/10.24195/ProfessionalDevelopment2026-13>

**Психологічна гнучкість і саморегуляція у
професійному становленні майбутніх фахівців дошкільної
освіти**

Ключові слова: майбутні фахівці дошкільної освіти, професійне становлення майбутніх фахівців, психологічна гнучкість, емоційна саморегуляція, психологічні аспекти становлення фахівців освіти в інноваційному просторі сучасного університету.

Актуальність проблеми психологічної гнучкості та саморегуляції у професійному становленні майбутніх фахівців дошкільної освіти визначається сучасними викликами освітнього середовища, яке потребує від педагога здатності швидко адаптуватися до змін, ефективно реагувати на непередбачувані ситуації та підтримувати власний психоемоційний баланс.

Дошкільна освіта є однією з найбільш чутливих сфер, адже саме тут закладаються основи розвитку особистості дитини, і від рівня психологічної готовності вихователя залежить якість освітнього процесу та формування безпечного середовища для дітей. Умови постійних реформ, цифровізації та соціальних трансформацій вимагають від майбутніх педагогів не лише професійних знань, а й високого рівня внутрішньої стійкості та здатності до саморегуляції.

Психологічна гнучкість у професійному становленні майбутніх вихователів дошкільної освіти розглядається як

здатність адаптуватися до нових вимог, змінювати стратегії поведінки відповідно до ситуації, зберігаючи при цьому ефективність діяльності та позитивний емоційний стан. Вона включає готовність до прийняття нових педагогічних технологій, відкритість до інновацій та здатність працювати в умовах невизначеності.

Саморегуляція, у свою чергу, означає вміння контролювати власні емоції, управляти стресом, підтримувати мотивацію та концентрацію уваги, що є необхідним для якісного виконання професійних обов'язків. У практиці підготовки майбутніх вихователів ці поняття реалізуються через розвиток навичок емоційного інтелекту, формування стратегій подолання професійних труднощів, використання методів релаксації та самоконтролю, а також через інтеграцію психологічних тренінгів у навчальні програми.

Серед методик, що сприяють розвитку психологічної гнучкості, можна виокремити Acceptance and Commitment Training, яка навчає студентів приймати власні емоції та думки без уникання, розвивати усвідомленість і діяти відповідно до цінностей, а також Mindfulness-Based Stress Reduction, що включає медитації, дихальні вправи та практики концентрації уваги для зниження рівня тривожності та підвищення здатності до саморегуляції. Для формування навичок саморегуляції ефективними є моделі Self-Regulated Learning, які навчають студентів планувати власну діяльність, ставити цілі, контролювати процес навчання та оцінювати результати, а також когнітивно-поведінкові техніки, що допомагають змінювати деструктивні переконання та формувати позитивні стратегії мислення. У вищій педагогічній освіті застосовуються програми розвитку емоційного інтелекту, тренінги з управління стресом та програми формування психологічної стійкості, які поєднують групові дискусії, рольові ігри та індивідуальні завдання для розвитку здатності адаптуватися до змін.

Наведене вище дозволяє стверджувати, що психологічна гнучкість і саморегуляція є ключовими чинниками професійного становлення майбутніх фахівців дошкільної освіти. Вони забезпечують здатність педагога ефективно функціонувати в умовах змін, підтримувати власне психічне здоров'я та створювати сприятливе середовище для розвитку дітей.

Формування цих якостей має бути системним завданням педагогічної освіти, що включає як теоретичну підготовку, так і практичні тренінги, спрямовані на розвиток особистісної стійкості та професійної самосвідомості.

Таким чином, психологічна гнучкість і саморегуляція виступають не лише особистісними характеристиками, а й важливими професійними компетентностями, без яких неможливе успішне функціонування сучасного вихователя дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Тітаренко С. Психологічна стійкість як професійно важлива якість педагога дошкільної освіти. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2026. № 1 (14). С. 28–36. DOI: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2026-14-17>
2. Сорочинська О. А. Формування психологічної стійкості у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами інноваційних освітніх технологій. Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасна українська освіта: виклики, стратегії, технології». Дрогобич, 7–8 травня 2026 р. – С. 74–78.

Колбіна Людмила

кандидат педагогічних наук, доцент
декан факультету початкового навчання
Університету Ушинського
(м. Одеса, Україна)

DOI: <https://doi.org/10.24195/ProfessionalDevelopment2026-14>

**Міждисциплінарна інтеграція у фаховій підготовці
майбутніх учителів-логопедів**

Ключові слова: майбутні учителі-логопеди, міждисциплінарна інтеграція, інклюзивне освітнє середовище, учні початкових класів, корекційно-розвитковий супровід, фахова підготовка.

Актуальність проблеми забезпечення міждисциплінарної інтеграції у процесі підготовки майбутніх учителів-логопедів зумовлена сучасними викликами спеціальної та інклюзивної освіти, трансформацією освітнього простору Нової української школи, цифровізацією та зростанням вимог до універсальності компетенцій фахівця. Традиційні освітні моделі, зосереджені на вузькопредметному вивченні окремих дисциплін, втрачають свою ефективність, оскільки не забезпечують формування в майбутніх логопедів системного професійного мислення та навичок комплексного аналізу мовленнєвого й загального розвитку дитини. Відсутність цілісного методологічного підходу обмежує адаптивність фахівців до динамічних змін у професійній діяльності та інклюзивному середовищі.

Необхідність забезпечення міждисциплінарної інтеграції логопедичних, психолого-педагогічних та інклюзивних знань у процесі підготовки майбутніх учителів-логопедів зумовлена потребою формування цілісного, системного підходу до подолання мовленнєвих порушень як в учнів початкових класів з нормотиповим рівнем розвитку так й учнів з особливими

освітніми потребами. Сучасні наукові пошуки в цій галузі фокусуються на розробленні методологічних засад міждисциплінарного навчання, визначення впливу інтегративного підходу на рівень професійної підготовленості фахівців та аналізі інноваційних освітніх і корекційно-розвиткових технологій.

Розвиваючи зазначену позицію, Н. Волощук зазначає, що методологічною основою міждисциплінарної інтеграції виступає інтегративний підхід у професійній освіті, який забезпечує узгодження змісту навчальних дисциплін і сприяє формуванню в здобувачів освіти цілісного бачення єдиних, безперервних і взаємопов'язаних явищ професійної діяльності (Волощук, 2017: 8). Практична реалізація міждисциплінарної інтеграції в освітньому процесі знаходить своє виявлення насамперед через системне встановлення міжпредметних зв'язків. Як зазначає А. Шульгай, такі зв'язки сприяють швидшому засвоєнню навчального матеріалу, його поглибленню, систематизації та міцному закріпленню, а також створюють передумови для розроблення інтегрованих освітніх програм, що забезпечують органічне поєднання різних навчальних дисциплін і сприяють всебічному розвитку студентів (Шульгай, 2018: 114). Водночас реалізація міждисциплінарних зв'язків в освітній діяльності розглядається вченими як один із ключових дидактичних засобів формування професійних знань і навичок здобувачів освіти.

Отже, перевагами міждисциплінарного підходу для розвитку комплексних навичок полягають у його здатності охоплювати широкий спектр знань, що відповідає потребам сучасної професійної діяльності. Інтеграція різних дисциплін у межах єдиного освітнього процесу формує у здобувачів вищої освіти системне бачення розв'язання професійних завдань, забезпечує гнучкість мислення, відкриває нові можливості для

інноваційної та творчої діяльності, а також створює підґрунтя для професійно-технологічного розвитку майбутніх фахівців.

У межах започаткованого дослідження міждисциплінарну інтеграцію доцільно розуміти як педагогічно організоване поєднання логопедичних, психолого-педагогічних та інклюзивно-освітніх знань, що забезпечує цілісне розуміння майбутніми вчителями-логопедами особливостей корекційно-розвиткового супроводу учнів початкових класів. Логопедичний складник орієнтує здобувачів освіти на знання про мовленнєвий розвиток, порушення мовлення, методи логодіагностики та корекційно-розвиткової роботи. Психолого-педагогічний складник дає змогу враховувати вікові, пізнавальні, емоційні, поведінкові й освітні особливості молодших школярів. Інклюзивно-освітній складник пов'язує професійну діяльність учителя-логопеда з командною взаємодією, індивідуальною програмою розвитку, адаптацією освітнього середовища та забезпеченням участі дитини в освітній та соціальній взаємодії. Отже, майбутній учитель-логопед має бути підготовлений не лише до проведення індивідуальних або групових корекційних занять, а й до участі в ширшій системі підтримки дитини, де мовленнєвий розвиток пов'язаний із навчальною успішністю, комунікативною активністю, емоційною безпекою та соціальною адаптацією молодшого школяра.

Наукові праці О. Мартинчук, В. Синьова, А. Шевцової, М. Шеремет та ін. присвячені підготовці майбутніх учителів-логопедів до діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, також акцентують увагу на необхідності системної професійної підготовки, посилення її практичної складової та розширення міждисциплінарних зв'язків. У цьому контексті підготовка майбутнього вчителя-логопеда має охоплювати теоретичне осмислення механізмів психолого-педагогічної діяльності, методичну підготовку до логопедичної роботи та

організаційну готовність до взаємодії з іншими фахівцями в інклюзивному середовищі.

Міждисциплінарна інтеграція також забезпечує перехід від репродуктивного засвоєння знань до їх осмисленого застосування. Майбутній учитель-логопед має навчитися не лише називати види мовленнєвих порушень або описувати загальні принципи інклюзивної освіти, а й пояснювати, як мовленнєві труднощі впливають на освітню діяльність учня, які психолого-педагогічні чинники можуть посилювати або послаблювати ці труднощі, які адаптації доцільні в освітньому процесі та як корекційно-розвиткові цілі мають узгоджуватися з індивідуальною програмою розвитку. Саме за таких умов знання набувають системного, практико-орієнтованого й професійно значущого характеру. Отже, забезпечення міждисциплінарної інтеграції логопедичних, психолого-педагогічних та інклюзивно-освітніх знань є необхідною складовою підготовки майбутніх учителів-логопедів до професійної діяльності з учнями початкових класів в умовах інклюзії. Вона сприяє формуванню цілісного професійного мислення, поглиблює розуміння особливостей мовленнєвого й освітнього розвитку молодших школярів, забезпечує зв'язок теорії з практикою та створює основу для усвідомленого корекційно-розвиткового супроводу учня в інклюзивному освітньому середовищі.

Список використаних джерел

1. Волощук, Н. І., Пашинська, О. С., Іваниця, А. О., & Таран, І. В. (2017). Міждисциплінарна інтеграція як фактор удосконалення викладання фармакології у медичному виші. *Медична освіта*, (4), 8–11. <https://doi.org/10.11603/m.1681-2751.2017.4.8427>
2. Шульгай, А. Г., Федонюк, Л. Я., Мудра, А. Є., & Олещук, О. М. (2018). Міждисциплінарна інтеграція як

складова проблемно-орієнтованого навчання у медичному університеті. *Медична освіта*, (4), 113–116.
<https://doi.org/10.11603/m.1681-2751.2018.4.9818>

Яцишин Анна

доктор педагогічних наук,
провідний науковий співробітник, Інститут цифровізації освіти
НАПН України
(Київ, Україна)

Інновації та стратегії підготовки учителів до використання штучного інтелекту в STEM-освіті

Ключові слова: STEM-освіта, підготовка вчителів, штучний інтелект.

Швидкий розвиток технологій штучного інтелекту (ШІ) змінює вимоги до професійної діяльності вчителя й потребує системної підготовки до його використання у STEM-освіті. Недостатньо лише опанувати окремі сервіси: вчитель має вміти оцінювати доцільність їх застосування, перевіряти результати, дотримуватися етичних норм і використовувати ШІ як засіб підтримки, а не заміни дослідницької та пізнавальної діяльності учнів. Важливим міжнародним орієнтиром у цьому напрямі є «Рамка компетентностей у сфері ШІ для вчителів» UNESCO, у якій підготовка вчителя до роботи з ШІ розглядається комплексно. Рамка охоплює людиноцентричне мислення, етику ШІ, основи та способи його застосування, педагогіку ШІ та використання технологій для професійного розвитку. При цьому роль учителя не зводиться до користування цифровим сервісом: педагог має виступати проєктувальником навчання, забезпечувати безпечне й відповідальне застосування ШІ та постійно оновлювати власні професійні компетентності [5].

Європейський освітній дискурс дедалі більше зміщується від суто технологічного сприйняття ІІІ до осмислення його педагогічних можливостей і ризиків. У звіті Європейської комісії щодо ІІІ в освіті зазначено, що ІІІ може підтримувати персоналізацію навчання, формувальне оцінювання та автоматизацію окремих педагогічних процесів. Водночас його використання пов'язане з ризиками алгоритмічної упередженості, зниження академічної автономії та надмірної технологізації освітнього процесу [4]. Отже, підготовка вчителя має охоплювати не лише технічне опанування інструментів, а й критичне розуміння меж їх застосування.

Закордонні дослідження також свідчать про нерівномірну готовність вчителів до інтеграції ІІІ. У публікації [2] відзначено недостатню методичну підготовку вчителів, фрагментарність програм професійного розвитку та відсутність цілісних моделей упровадження ІІІ в освіту [2]. На практиці ІІІ часто використовують переважно для підготовки навчальних матеріалів і автоматизації окремих завдань, тоді як його можливості для моделювання, аналізу даних, дослідницької діяльності та STEM-проєктування реалізуються значно менше.

З огляду на це одним із ключових напрямів професійної підготовки є перехід від цифрової грамотності до ІІІ-компетентності вчителя. Йдеться не лише про знання можливостей генеративних моделей чи вміння формулювати запити, а про здатність перевіряти згенерований контент, виявляти помилки й обмеження, працювати з даними та приймати педагогічно обґрунтовані рішення. Реалізація цього напрямку потребує оновлення програм підготовки майбутніх учителів і системи підвищення кваліфікації вчителів-практиків. Доцільними формами є курси, вебінари, короткі модулі, майстер-класи та інші формати, які можна оперативнo оновлювати відповідно до розвитку технологій.

Водночас ІІІ-компетентність набуває реальної професійної цінності лише тоді, коли вчитель може перенести її у практику STEM-навчання. Саме тому важливого значення набуває практико-дослідницька стратегія, що передбачає опанування ІІІ через моделювання, аналіз даних, цифрові й віртуальні експерименти, програмування, створення кейсів і проєктів. Підготовка має поступово переходити від окремих практичних завдань до повного дослідницького циклу: визначення проблеми, формулювання запитань і гіпотез, планування дослідження, аналізу результатів та обґрунтування висновків.

Результати дослідження [1] підтверджують продуктивність такого підходу. Курс для майбутніх учителів природничих дисциплін, який поєднував структуроване навчання, практичну роботу з технологіями, спільне проєктування уроків і рефлексію, забезпечив статистично значуще зростання складових ІІІ-ТРАСК [1]. Подібний підхід простежується і в моделі професійного розвитку STEM-учителя, запропонованій В. Осадчим та І. Крашеніннік, де ефективне використання ІІІ пов'язується з інтеграцією технологічного, педагогічного й предметного знання та педагогічно обґрунтованим застосуванням інтелектуальних технологій [7].

Принципово важливо, щоб ІІІ у STEM-діяльності не перетворювався на засіб отримання готової відповіді. Доцільніше використовувати його для пошуку альтернатив, перевірки гіпотез, моделювання, аналізу даних, виявлення помилок і вдосконалення запропонованого рішення. Тому центром професійної підготовки має бути не конкретний цифровий сервіс, а педагогічний і дослідницький сценарій. Інструменти ІІІ швидко змінюються, тоді як здатність учителя визначати навчальну проблему, обирати спосіб її розв'язання та оцінювати достовірність результатів є значно стійкішим професійним результатом.

Не менш значущою є етико-рефлексивна складова підготовки. Використання ІІІ в освіті супроводжується питаннями академічної доброчесності, захисту персональних даних, прозорості алгоритмів і збереження самостійності мислення учнів. Коваленко В.В. та ін. [6] акцентують увагу на етичних, правових та організаційних аспектах використання ІІІ у професійному розвитку педагогів, зокрема на питаннях безпечності, приватності, прозорості та людського контролю [6]. Тому етичні питання доцільно розглядати не як окремий завершальний блок курсу, а безпосередньо під час виконання конкретних STEM-завдань.

Ще одним напрямом є професійна взаємодія та спільне проєктування ІІІ-рішень. Професійні спільноти створюють середовище, у якому вчителі можуть обговорювати успішні й невдалі практики, спільно апробувати нові технології та долати методичні труднощі. Перспективною є також співпраця вчителів із розробниками, університетами, науковими установами та технологічними компаніями. У такій моделі вчитель перестає бути лише кінцевим користувачем продукту й може впливати на його функціональність відповідно до реальних потреб навчання.

Доцільність ширших партнерств підтверджує і у «Стратегічному плані STEM-освіти» підготовленого Європейською Комісією, де акцентовано практико- та проєктно орієнтоване STEM-навчання, взаємодію закладів освіти з науковими установами та промисловістю, а також підготовку фахівців для технологічних секторів, пов'язаних зі ІІІ [3]. Для професійного розвитку вчителів це відкриває можливості стажувань, спільних експериментів, апробації технологій і доступу до сучасної STEM-інфраструктури.

Окремого значення набуває безперервний професійний розвиток учителя. Через швидке оновлення технологій підготовка не може обмежуватися одним курсом. Доцільно

поєднувати довготривалі програми з короткими курсами, мікромодулями, майстер-класами, наставництвом і самоосвітою. Водночас ці формати мають бути складниками цілісної професійної траєкторії, у межах якої опановані інструменти апробуються в практиці, їх використання осмислюється, а отримані результати визначають подальші потреби професійного розвитку.

На підставі аналізу наукових джерел [1-8] на рис. 1 схематично зображено інновації та стратегії підготовки учителів до використання штучного інтелекту в STEM-освіті.



Рис. 1. Інновації та стратегії підготовки учителів до використання штучного інтелекту в STEM-освіті

Отже, підготовку вчителів до використання ШІ у STEM-освіті доцільно будувати як взаємопов'язану систему, що охоплює розвиток ШІ-компетентності, практико-дослідницьку діяльність, етико-рефлексивну підготовку, професійну взаємодію та безперервне оновлення знань і вмінь. Її результатом має бути не володіння максимальною кількістю ШІ-сервісів, а здатність учителя обґрунтовано визначати доцільність застосування технології, інтегрувати її у STEM-

завдання, перевіряти результати та забезпечувати збереження самостійної дослідницької діяльності учнів.

Список використаних джерел

1. Antonio R. Fostering preservice science teachers' AI-TPACK competence and reflections through an AI-focused pedagogical learning course. *Journal of Technology and Science Education*. 2025. Vol. 15, No. 3. P. 784–809. DOI: <https://doi.org/10.3926/jotse.3693>.

2. Daskalaki E., Psaroudaki K., Fragopoulou P. Navigating the Future of Education: Educators' Insights on AI Integration and Challenges in Greece, Hungary, Latvia, Ireland and Armenia. *arXiv*. 2024. 19 p. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2408.15686>.

3. European Commission. *A STEM Education Strategic Plan: Skills for Competitiveness and Innovation*. Brussels, 2025. COM(2025) 89 final.

4. European Commission; European Education and Culture Executive Agency. *AI report – By the European Digital Education Hub's Squad on artificial intelligence in education*. Publications Office of the European Union, 2023. DOI: <https://doi.org/10.2797/828281>.

5. Miao F., Cukurova M. *AI competency framework for teachers*. Paris : UNESCO, 2024. 52 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104>.

6. Коваленко В. В., Мар'єнко М. В., Шишкіна М. П., Яцишин А. В. Використання засобів штучного інтелекту для професійного розвитку педагогічних кадрів. *Освітологічний дискурс*. 2025. Т. 49, № 2. С. 24-34. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829/2025.2.3>.

7. Осадчий В. В., Крашеніннік І. В. Моделювання програми професійного розвитку STEM-учителя у сфері використання технологій штучного інтелекту на основі методології ТРАСК. *Неперервна професійна освіта: теорія і*

практика. 2026. № 2 (87). С. 174-191. DOI:
<https://doi.org/10.28925/2412-0774.2026.2.13>.

8. Яцишин А. В. Підвищення кваліфікації вчителів: опанування ШІ-інструментами для інклюзивної STEM-освіти. *Цифрова трансформація науково-освітніх середовищ в умовах воєнного стану : збірник матеріалів звітної наукової конференції ІЦО НАПН України, 25 лютого 2026 р., м. Київ / упоряд.: О. П. Пінчук, Н. В. Вознюк. Київ : ІЦО НАПН України, 2026. С. 182–187. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/749055>.*

ЗМІСТ

Княжева Ірина Методична культура як чинник успішності професійної діяльності майбутніх викладачів закладів фахової передвищої і вищої освіти	9
Авшенюк Наталя Трансформація підготовки докторів філософії в галузі освіти в країнах Європи у першій чверті XXI століття	16
Койчева Тетяна Стратегійна поліваріативність модернізації освітнього простору сучасного педагогічного університету в державотвірній оптиці	20
Музиченко Ганна Методика СОІЛ як інструмент інтернаціоналізації вищої освіти: кейс Університету Ушинського	23
Галицан Ольга Рекурсія аксіологічних актуалітетів професіогенезу майбутніх викладачів ЗВО у вимірах герменевтичної освітньої філософії	29
Осипова Тетяна Інноваційне середовище як чинник формування інноваційно-спрямованої особистості майбутнього вчителя	34
Рубель Олег, Степаненко Сергій, Кузнєцова Марина, Лозова Тетяна, Лабунська Ольга Подолання бар'єрів інвестування наукової діяльності закладів вищої освіти	38
Черненко Наталія Комунікація та взаємодія з випускниками як складова розвитку інтерактивного університету: досвід Університету Ушинського	44

Кинєва Поліна Формування ціннісної архітекτονіки професійного ставлення майбутніх фахівців у цифровому освітньому просторі університету	49
Постригач Надія Альтернативні програми сертифікації вчителів у країнах- членах ОЕСР	53
Пальшкова Ірина Тенденційна макродинаміка розвитку інноваційних характеристик професійного становлення майбутніх освітян в університетському освітньому просторі	58
Бартенєва Ірина Вектори підготовки майбутніх учителів до організації методичної роботи у закладі загальної середньої освіти	62
Артемьєва Інна Штучний інтелект як інструмент персоналізації процесу професійної підготовки майбутнього вчителя	68
Кердівар Наталя Урізноманітнення сучасної метасистеми підготовки майбутніх учителів української мови і літератури: персонологічний вимір	73
Листопад Олексій Рефлексивні практики як чинник професійного становлення майбутніх педагогів	79
Ковтун Олена Трансформація викладання авіаційної англійської мови як складника підготовки фахівців в умовах ШІ- опосередкованої професійної комунікації	84
Березовська Людмила Інноваційні технології у системі професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти	88

Бойко Ольга, Халецька Катерина Дослідно-орієнтоване навчання як основа професійної гнучкості майбутнього вчителя інформатики	92
Турбарова Надія Мультидисциплінарний потенціал технології сторітелінгу в контексті модернізації сучасного освітнього простору	98
Budnik Anzhela Innovative educational technologies for fostering creativity in the professional training of future teachers of Ukrainian language and literature	103
Popova Oleksandra, Morhun Oleksandra Chinese Studies in Ukraine: Digital Transformation, Academic Cooperation and New Educational Perspectives	110
Проноза Інна Євроінтеграційні процеси в системі вищої освіти України	114
Вишняк Віктор Шляхи здобуття фаху в галузі цивільної авіації: американський досвід	117
Кобякова Людмила Prompting-компетентність як складова AI-грамотності сучасного вчителя інформатики	120
Голубенко Олександра Інноваційне проєктування підготовки майбутніх учителів початкової школи як суб'єктів педагогічного партнерства в умовах інклюзивного освітнього середовища	124
Голубков Вадим Роль інноваційного підходу в підготовці майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до інноваційної діяльності	128
Діхтяренко Станіслава Дослідно-експериментальна робота з підготовки	133

майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: перспективи та виклики сьогодення	
Холодов Сергій Тенденції оновлення природничої освітньої галузі у проєкції парадигми здоров'язбереження	138
Lisohor Alla Project-Based Learning As A Tool For Developing Professional Competencies In Designers	141
Лі Ліньї Специфіка інноваційно-педагогічної діяльності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей	145
Михайленко Дмитро Формування готовності майбутніх вихователів до організації комунікативної взаємодії з дітьми дошкільного віку в цифровому освітньому середовищі	150
Пилипюк Тетяна Теоретичні основи творчої діяльності вчителя як педагогічна проблема	154
Петренко Валерій Міжнародні стратегії та моделі впровадження фінансової освіти	158
Шао Цзяньмей Використання інтерактивних технологій як передумова підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи учнів	161
Шедіна Світлана Інтеграція комп'ютерного моделювання у професійну підготовку дизайнерів як чинник розвитку креативної компетентності	166
Shtainer Tetiana Formation of Professional Design Culture of Future Designers	171

in the Context of the Acmeological Approach	
Павлюк Аліса Соціокультурна адаптація молодших школярів із числа ВПО в поліетнічному середовищі засобами інтерактивних мовних вправ	175
Самойленко Михайло Освітній потенціал цифрового сторітелінгу в умовах змішаного навчання	177
Холенковський Кирило Автентичний цифровий контент у підготовці майбутніх викладачів китайської мови: інноваційний та соціокультурний аспекти	181
Хе Шицзя Спрямованість освітнього процесу на реалізацію міждисциплінарних проєктів на основі хмарних технологій	186
Полеводова Наталія Використання візуалізації як ефективного інструменту навчання української мови в умовах НУШ та дистанційної освіти	189
Цветкова Анна Тенденції оновлення системи підготовки майбутніх фахівців до крос-культурної комунікації	195
Штреблев Михайло Трансформація системи підготовки майбутніх учителів фізичної культури в університетському освітньому просторі	198
Панкратова Наталя Професіогенез викладача закладу вищої освіти у вимірах цифрової трансформації	201
Ду Цзіні Соціокультурна проєкція підготовки майбутніх учителів	204

образотворчого мистецтва в інноваційному освітньому просторі університету	
Афанасьєв Владислав Інноватизація системи підготовки майбутніх учителів інформатики і робототехніки	207
Чжун Ченьюй Традиції та інновації у підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва	209
Халіль Луай Роль інноваційної культури у професійному становленні майбутніх фахівців	212
Чорний Олександр Методичний профіль професійної підготовки майбутніх учителів в університетському освітньому просторі	214
Цимбал Юлія Роль викладача у становленні національної освітньої системи	218
Власополова Ірина Особистісний аспект формування культури професійної науково-педагогічної діяльності в майбутніх викладачів закладів вищої освіти	221
Стаценко Вікторія Transforming the Role of the Teacher: From Knowledge Transmission to Educational Management	223
Каразейська Вікторія Organizational Culture in Higher Education Institutions	227
Бабіна Марія Innovations in Training Education Managers in Master's Programs of Pedagogical Universities	230
Галіцан Олексій STEM-Education as a Foundation for the Development of Natural Sciences Education in Ukraine	233

Кононенко Анатасія Неозорі горизонти прози Михайла Коцюбинського: дидактичний аспект	236
Сакалюк Оксана Інформаційно-комунікаційні технології у підготовці магістрів педагогічних спеціальностей: управлінський, освітній, соціально-гуманітарний виміри	239
Ручкіна Маріанна Формування професійної готовності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами асистентської практики	243
Яновський Анатолій Підготовка майбутніх викладачів до розробки цифрових дидактичних інструментів	247
Булгакова Олена Психологічна гнучкість і саморегуляція у професійному становленні майбутніх фахівців дошкільної освіти	250
Колбіна Людмила Міждисциплінарна інтеграція у фаховій підготовці майбутніх учителів-логопедів	253
Яцишин Анна Інновації та стратегії підготовки учителів до використання штучного інтелекту в STEM-освіті	257

Proceedings of the International Scientific and Practical Conference “Innovations in Designing the Professional Development of Specialists in the University Space” (Odesa, Ukraine, May 19–20, 2026). Odesa: Ushynsky University, 2026. 250 p.

Збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції *«Інновації у проєктуванні професійного становлення фахівців в університетському просторі»* (Одеса, 19-20 травня 2026 року). Університет Ушинського, 2026. 250с.