МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ ЛЬВІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ЛЬВІВСЬКА ПОЛІТЕХНІКА» (М. ЛЬВІВ, УКРАЇНА)
ДНІПРОВСЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ (М. ДНІПРО, УКРАЇНА)
НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ (М. РИМ, ІТАЛІЯ)
УНІВЕРСИТЕТ ТОМПСОН РІВЕРС (М. КАМЛУПС, БРИТАНСЬКА КОЛУМБІЯ, КАНАДА)
ЛЮБЛІНСЬКА ПОЛІТЕХНІКА (М. ЛЮБЛІН, РЕСПУБЛІКА ПОЛЬЩА)
АКАДЕМІЯ ПРИКЛАДНИХ НАУК ІМЕНІ СТЕФАНА БАТОРІЯ В СКЕРНЕВІЦАХ (М. СКЕРНЕВИЦ, РЕСПУБЛІКА ПОЛЬЩА)
АКАДЕМІЯ ПРИКЛАДНИХ НАУК У ВАЛЧІ (М. ВАЛЧ, РЕСПУБЛІКА ПОЛЬЩА)
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ ПОМОРСЬКОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ В СТАРОГАРДІ ГДАНСЬКОМУ (М. СТАРОГАРД ГДАНСЬКИЙ, РЕСПУБЛІКА ПОЛЬЩА)
ПРАЗЬКИЙ ГУМАНІТАРНО-ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ІНСТИТУТ (М. ПРАГА, ЧЕСЬКА РЕСПУБЛІКА)

Професійний розвиток педагога в умовах інтеграції до європейського освітнього простору: міжнародна академічна та професійна / професійно – педагогічна мобільність»

Матеріали V Міжнародної науково – практичної конференції 30 вересня 2026 року

Львів – 2026



Міністерство освіти і науки України
Департамент освіти і науки Львівської обласної державної адміністрації
Національний університет «Львівська політехніка» (м. Львів, Україна)
Дніпровська академія неперервної освіти (м. Дніпро, Україна)
Науковий інститут психології освіти та виховання (м. Рим, Італія)
Університет Томпсон Ріверс (м. Камлупс, Британська Колумбія, Канада)
Люблінська політехніка (м. Люблін, Республіка Польща)
Академія прикладних наук імені Стефана Баторія в Скерневіцах (м. Скерневиц, Республіка Польща)
Академія прикладних наук у Валчі (м. Валч, Республіка Польща)
Інститут педагогіки і психології Поморської вищої школи в Старогарді Гданському (м. Старогард Гданський, Республіка Польща)
Празький гуманітарно-технологічний інститут (м. Прага, Чеська Республіка)

Професійний розвиток педагога в умовах інтеграції до європейського освітнього простору: міжнародна академічна та професійна / професійно – педагогічна мобільність»

Матеріали V Міжнародної науково – практичної конференції
30 вересня 2026 року

Львів – 2026

УДК 378-377 (06)

Професійний розвиток педагога в умовах інтеграції до європейського освітнього простору: міжнародна академічна та професійна / професійно – педагогічна мобільність: Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (Національний університет «Львівська політехніка»), м. Львів, 30 вересня 2026 року / за ред. Т.М. Горохівської, Ю. М. Козловського, О. М. Ієвлєва, О. Якимець; за заг. ред. О. М. Ієвлєва. Львів, 2026. 497 с.

Рекомендовано до друку Вченою радою Навчально-наукового інституту права, психології та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка» (протокол №3/26 від 26 жовтня 2026 р.)

Редакційна колегія:
Горохівська Т.М., доктор педагогічних наук, професор (голова) (м. Львів, Україна),
Ієвлєв О.М., доктор педагогічних наук, доцент (заступник голови) (м. Львів, Україна),
Козловський Ю.М., доктор педагогічних наук, професор (м. Львів, Україна),
Якимець О., доктор філософії з психології (м. Рим, Італія),
Косач О.О., відповідальний секретар (м. Львів, Україна).

Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції відображають проблеми професійного розвитку педагога в умовах інтеграції до європейського освітнього простору під час війни. Провідними чинниками, що визначають ефективність цього розвитку, є міжнародна академічна та професійна / професійно-педагогічна мобільність педагога. Висвітлено питання управління професійним розвитком педагога, організації освітнього процесу у воєнний час із використанням європейської моделі освіти TeLSAC, трансформації системи освіти та професійної діяльності педагога в умовах упровадження цифрових технологій і штучного інтелекту..

Адресується науковцям, педагогам-практикам, керівникам, методистам закладів вищої, фахової передвищої, професійної, загальної середньої освіти та працівникам інститутів післядипломної педагогічної освіти.

Матеріали, що включено до збірника, подано у авторській редакції. Автори несуть повну відповідальність за опублікований матеріал.

Рецензенти:
Гелеш А. В., кандидат історичних наук, доцент
Квас О.В., доктор педагогічних наук, професор
Креденець Н. Д., доктор педагогічних наук, професор

© Національний університет «Львівська політехніка»

ЗМІСТ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ЯК ОСНОВА ПЕРСОНАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ СЛУХАЧА ОПЕРАТИВНОГО РІВНЯ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ 14
Алла Марку

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ТА СОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА ЯК ЧИННИКИ ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я СЛУХАЧІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ 19
Анастасія Возняк

АДАПТИВНЕ ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ... 26
Анастасія Паньків (н.к. Любов Дольнікова)

ОСОБИСТИЙ БРЕНД ЯК СКЛАДОВА МАРКЕТИНГОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВОКАЛІСТА 32
Анастасія-Марія Чубінська

ФУНКЦІОНАЛЬНА БІОЛОГІЧНА ГРАМОТНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ПРОТИДІЇ БІОМЕДИЧНІЙ ДЕЗІНФОРМАЦІЇ 36
Анатолій Тіхонов (н.к. Анжела Горянська)

ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО-ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ 43
Андрій Андрусик (н.к. Іванна Гузій)

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГА В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ: МІЖНАРОДНА АКАДЕМІЧНА ТА ПРОФЕСІЙНА / ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ 47
Анна Дідусенко

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА В ЦИФРОВУ ЕПОХУ 53
Анна Кирпа

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА В СИСТЕМІ ОСВІТИ В УМОВАХ ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ І ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ 59
Анна Манастирна

DATA-DRIVEN ПІДХІД ДО ВНУТРІШНЬОГО МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ 66
Анна Марчук (н.к. Дмитро Павлов)

ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ МІЖНАРОДНОЇ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ПІД ЧАС ВІЙНИ 70
Анна Остапенко

НАСТУПНІСТЬ У ВИКЛАДАННІ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ 78
Антон Грех (н.к. Юрій Козловський)

МОТИВАЦІЯ ДО НАВЧАННЯ ЯК ПЕРЕДУМОВА ЯКІСНИХ ЗМІН В ОСВІТІ 82
Арсен Пайцун, Тетяна Клімчук (н.к. Ольга Піменова)

ПЕТРИКІВСЬКИЙ РОЗПИС ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 87
Артем Восьмерик (н.к. Оксана Базилевська)

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ..... 90
Богдан Варивода (н.к. Любов Дольнікова)

ТЕХНОЛОГІЇ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК РЕСУРС ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА..... 94
Божена Бомк (н.к. Наталія Чубінська)

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИХОВАТЕЛЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ 97
В'ячеслав Шинкаренко

ОСВІТА В ZOOM: МОЖЛИВОСТІ ТА ВИКЛИКИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.ВИДИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ. 101
Вадим Лихолат (н.к. Тетяна Мотуз)

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ..... 107
Валентина Барчак (н.к. Олена Невмержицька)

ЕКОСАДОЧОК ЯК СУЧАСНА ОСВІТНЯ МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 110
Валентина Рудень

ПЕДАГОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ 114
Віктор Ткачов (н.к. Мирослав Криштанович)

ГНУЧКІСТЬ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНИХ ПРОГРАМ З ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ВІДПОВІДНО ДО ДИНАМІЧНИХ ЗАПИТІВ РЕГІОНАЛЬНОГО РИНКУ ПРАЦІ 118
Вікторія Жеребцова (н.к. Зоя Павуско)

АНАЛІЗ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ТА УМОВ ПРАЦІ СПІВРОБІТНИКІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС ВІЙНИ 121
Віра Шмирко, Юрій Якімцов, Олександр Коробко, Юлія Троян

ВІДПОВІДАЛЬНЕ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ НА БАЗІ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ З ЕКОНОМІКИ 126
Володимир Андрусів (н.к.Тетяна Горохівська)

РОЗРИВ МІЖ ТЕХНІЧНОЮ ТА НАДПРОФЕСІЙНОЮ ПІДГОТОВКОЮ ІТ-ФАХІВЦІВ: РЕЗУЛЬТАТИ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ 129
Володимир Кашалаба (н.к. Юрій Козловський)

ПРОБЛЕМНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ОСВІТНІХ ЗМІН 133
Володимир Кравченко

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВВНЗ ДО КОНСТРУКТИВНОГО ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТІВ У ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ 138
Володимир Півень, Ігор Підопригора

ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ 143
Ганна Голокоз

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ЕТИКЕТУ У СТУДЕНТІВ БАКАЛАВРІВ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ “ПРАВО”: ОСВІТНІ СТРАТЕГІЇ ТА ПРАКТИКИ 148
Данило-Михайло Стоділко (н.к. Мирослав Криштанович)

УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ МОБІЛЬНІСТЮ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ СФЕРИ В УМОВАХ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ: РОЛЬ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ ТА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ 152
Дарина Романенко (н.к. Катерина Романенко)

ОСНОВНІ ФОРМИ, ПРИНЦИПИ ТА МЕТОДИ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ 158
Діана Ващук (н.к. Лілія Потапюк)

ЗМІНИ МИСЛЕННЄВОЇ ФУНКЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ЗДОБУВАЧА СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ 164
Еліна Заржицька

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВА БЕЗПЕРЕРВНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ..... 169
Євгенія Великодна

ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА ЯК РЕСУРС СУСПІЛЬНИХ ЗМІН У СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ 173
Євгенія Якимчикас

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГА В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ: СТРАТЕГІЇ ТА ПОПЕРЕДНІ РЕЗУЛЬТАТИ..... 179
Іван Безена, Марина Ващенко

ТРЕТЯ МІСІЯ УНІВЕРСИТЕТІВ ТА ЕКОНОМІЧНА ТРАНСФОРМАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ТА ПІСЛЯВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ КЛАСИФІКАЦІЇ NACE 2.1 UA . 186
Ілля Пільщіков

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ПРОЄКТУВАННЯ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (МЕТОДИЧНИЙ КЕЙС) 191
Інна Дощенко

СОЦІАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЧЕРЕЗ СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ 198
Інна Репко, Тетяна Домніч

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОФІЦЕРА У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ: УКРАЇНСЬКІ ТА ЄВРОПЕЙСЬКІ ПРАКТИКИ 204
Інна Савіна, Ігор Підопригора

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК БЕЗ ПРАВА НА НЕЗГОДУ: ЧИ МОЖЛИВО НАВЧАТИ ВЧИТЕЛЯ АВТОНОМІЇ?..... 209
Ірина Карпань

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА ЯК РЕСУРС РОЗВИТКУ УЧНІВСЬКОЇ АГЕНТНОСТІ..... 214
Ірина Коляда

РОЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ОСВІТИ 218
Ірина Крейтор-Проценко

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ СТАНДАРТІВ 221
Ірина Мазур

МОВНА ОСВІТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАРАДИ СУСПІЛЬНИХ ЗМІН 226
Лариса Кульбач

КАДРОВИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗАКЛАДУ ЗСО ЯК РЕСУРС ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ 229
Ліна Пантюх (н.к. Наталія Шевченко)

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСЬКОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК ЧИННИКА ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗВО 233
Любов Дольнікова

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ РЕСУРС СУСПІЛЬНИХ ЗМІН: ОРІЄНТИРИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ 239
Людмила Клімова

ГНУЧКІСТЬ ТА АДАПТИВНІСТЬ ПЕДАГОГА ПОЗАШКІЛЛЯ В УМОВАХ ШВИДКОЇ ЗМІНИ ОСВІТНІХ ПОТРЕБ ЗДОБУВАЧІВ 245
Людмила Шабаєва, Олена Яшина

ВІД АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ДО ОСВІТНЬОЇ МІГРАЦІЇ: ВИКЛИКИ ДЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ 251
Людмила Швидун

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ МОДЕРНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ 258
Маргарита Різниченко (н.к.Тетяна Мухіна)

ВИБІРКОВІ ДИСЦИПЛІНИ ЯК ПЛАТФОРМА ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ СТУДЕНТІВ І ВИКЛАДАЧІВ 263
Марія Ріпей

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНИХ СТОСУНКІВ У ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ 266
Марія Щерба (н.к. Любов Дольнікова)

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО КОЛЕКТИВУ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ 271
Микола Мирошниченко

ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ ГРАМОТНОСТІ ТА МЕДІАСТІЙКОСТІ УЧНІВ ЯК НАПРЯМ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА 275
Надія Волік

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ЧИННИК СУСПІЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ 281
Наталія Волік

ІНТЕГРАЦІЙНИЙ ПІДХІД В ОСВІТІ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТА МОЖЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ 284
Наталія Дячик

ОСВІТА ЗАРАДИ СУСПІЛЬНИХ ЗМІН: ВИХОВАННЯ СВІДОМОГО ГРОМАДЯНИНА З ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 288
Наталія Міхіна

СУСПІЛЬНА ДОВІРА ЯК ОРІЄНТИР ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАВНИКІВ 293
Наталія Чубінська

ОНЛАЙН ІГРИ ЯК ЗАСІБ ДЛЯ НАВЧАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ *(Додаток А)* 297
Оксана Булейко

ОСВІТА ЗАРАДИ СУСПІЛЬНИХ ЗМІН ЧЕРЕЗ ВИВЧЕННЯ ДЕКОРАТИВНОГО МИСТЕЦТВА (САМЧИКІВСЬКИЙ РОЗПИС)*(Додаток Б)* 300
Оксана Булейко

АКТУАЛЬНІ ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІТ-ГАЛУЗІ 304
Олег Когут (н.к. Оксана Сторонська)

ФОРМУВАННЯ ФАКТЧЕКІНГОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ В УМОВАХ ВИКОРИСТАННЯ ГЕНЕРАТИВНОГО ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ 308
Олег Нападій (н.к.Наталія Чубінська)

ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ СУЧАСНОГО ВИХОВАТЕЛЯ *(Додаток В)* 311
Олена Дідик

УПРАВЛІННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНІСТЮ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ 314
Олена Добрянська

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА У РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕГРОВАНИХ КУРСІВ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ТА ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ: ВІД КОНЦЕПЦІЇ ДО УРОКУ 318
Олена Пишко

УКРАЇНСЬКЕ СЛОВО В ЦИФРОВОМУ ПРОСТОРІ: AI-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ СУСПІЛЬНО ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ 324
Олена Федіна

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР І НАЦІОНАЛЬНИЙ СПРОТИВ: ТРАНСФОРМАЦІЯ ПРОФЕСІЙНИХ ТА ЦІННІСНО-СВІТОГЛЯДНИХ ОРІЄНТИРІВ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ ПОВНОМАСШТАБНОЇ ВІЙНИ 328
Ольга Висоцька

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ 333
Павло Венгринович (н.к. Олена Невмержицька)

ДЕЯКІ ОРГАНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХОВИХ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ З МАРКЕТИНГУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СФЕРІ PPC-РЕКЛАМИ 337
Павло-Вадим Козловський

ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ПІДТРИМКИ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НЕСТАБІЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ .. 342
Роксолана Матушевська (н.к. Наталія Чубінська)

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА В ПОЛЬЩІ: ВІД JEDNOLITYCH STUDIÓW MAGISTERSKICH ДО STUDIÓW PODYPLOMOWYCH..... 346
Роксоляна Швай

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ 351
ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ
Савченко О.Л. (н.к. В'ячеслав Шинкаренко)

ПСИХОЕМОЦІЙНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСІБ РАННЬОГО ЮНАЦЬКОГО ВІКУ В СУЧАСНОМУ МЕДІАПРОСТОРІ 356
Світлана Бужинська, Яна Задорожня

УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ МОБІЛЬНІСТЮ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ КАР'ЄРИ 360
Світлана Гладун

ESG-КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕНЕДЖЕРА ЯК ЧИННИК СТАЛОГО РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ..... 364
Сергій Кобзар (н.к. Катерина Романенко)

ДУХОВНО-МОРАЛЬНИЙ ВИМІР ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ..... 368
Сергій Рєзніков

ОСВІТА ЗАРАДИ СУСПІЛЬНИХ ЗМІН..... 372
Соломія Кручова (н.к. Надія Волік)

СИНЕРГІЯ ХОРЕОГРАФІЇ ТА СПОРТУ: ІННОВАЦІЙНІ ФІТНЕС-ТЕХНОЛОГІЇ ZUMBA ТА BARRE У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДІ 380
Тетяна Андрющенко, Лариса Лаврова

МЕТОДИ ІНТЕГРАЦІЇ ЗНАНЬ УЧНІВ З ІНФОРМАТИКИ ТА ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ 383
Тарас Дичук (н.к. Іванна Гузій)

ІТ-ОСВІТА У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ КОЛЕДЖУ 388
Тетяна Мандрика

ВІД ЦИФРОВОЇ ДО ШІ-КОМПЕТЕНТНОСТІ: ЄВРОПЕЙСЬКІ ТА МІЖНАРОДНІ РАМКИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА 394
Юлія Баклаженко

АДАПТИВНА ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ 399
Юлія Геровська

СОЦІОКУЛЬТУРНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПІЛЬГОВИХ КАТЕГОРІЙ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ 403
Юлія Кобзар (н.к. Катерина Волкова)

ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ІТ-ТЕХНОЛОГІЙ У КОНТЕКСТІ ОСВІТНЬОЇ ІНТЕГРАЦІЇ 408
Юрій Держило (н.к. Олександр Ієвлєв)

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ 412
Юрій Якімець

THE USE OF PROFESSIONAL CASES FOR DEVELOPING INFORMATION COMPETENCE OF IT BUSINESS LAWYERS IN THE CONTEXT OF CONTINUING EDUCATION 416
Andriy Haiduchok (s.a. Oksana Storonska)

THE PROBLEM OF DEVELOPING GENERAL COMPETENCES OF FUTURE PROFESSIONAL JUNIOR BACHELORS IN LAW DURING PROFESSIONAL TRAINING 421
Ivan Kogut (s.a. Yurii Kozlovskyi)

THE PROBLEM OF PREPARING FUTURE PSYCHOLOGISTS FOR TEAM INTERACTION AT THE MASTER'S LEVEL: RESEARCH TOPICALITY 426
Khrystyna Osidach

TRANSFORMING THE PROFESSIONAL ROLE OF ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES TEACHERS IN THE AGE OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE 431
Liliana Chyshynska-Hlybovych

GLOBAL PEDAGOGICAL TRENDS AND LOCAL TEACHING PRACTICES IN TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT 437
Nataliya Bhinder

PECULIARITIES OF THE INTERNATIONAL ACADEMIC MOBILITY REALIZATION AT HEIs WITHIN THE ERASMUS+ PROGRAMME UNDER CONDITIONS OF WAR 442
Oksana Ivanytska

PROFESSIONAL ACTIVITY OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER IN A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT 445
Oksana Sovhar

THE IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF MARKETING COMPETENCE AMONG EMPLOYEES OF ENGINEERING COMPANIES 451
Oleh Slotskyi (s.a. Tetiana Helzhynska)

INTERDISCIPLINARY INTEGRATION OF MANAGERIAL, PROFESSIONAL AND LEGAL COMPONENTS IN THE TRAINING OF MASTER'S STUDENTS IN CYBERSECURITY AND INFORMATION SECURITY: IMPLEMENTATION SPECIFICS 457
Rostyslav Smikh (s.a. Oksana Storonska)

THE FORMATION OF PROJECT-RESEARCH COMPETENCE OF MASTER'S STUDENTS IN MUSICAL ART: CONTRADICTIONS AND PROSPECTS FOR DEVELOPMENT 462
Vitalii Bilan

THE PROBLEM OF DEVELOPING PROBLEM-SOLVING AND INQUIRY COMPETENCE OF FUTURE JUNIOR BACHELORS IN COMPUTER SCIENCE 467
Volodymyr Krasnytskyi (s.a. Tetiana Ruziak)

THE ORGANIZATION OF CORPORATE TRAINING FOR IT EMPLOYEES BASED ON THE DEVELOPMENT OF PROJECT ACTIVITIES 471
Yan Bezhrebelnyi (s.a. Nataliya Mukan)

DIVERSIFICATION OF FORMS OF ORGANIZING LEARNING ACTIVITIES IN THE PROCESS OF DEVELOPING DIGITAL COMPETENCE OF JUNIOR BACHELORS IN PHYSICAL CULTURE AND SPORTS 475
Zakhar Khveshchuk (s.a. Nataliya Mukan)

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА…….483
Богдан-Микола Добосевич (н.к. Юрій Козловський)

УХВАЛА V МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО – ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ «ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГА В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ: МІЖНАРОДНА АКАДЕМІЧНА ТА ПРОФЕСІЙНА / ПРОФЕСІЙНО – ПЕДАГОГІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ» (30 вересня 2026 року, м. Львів) 485

ДОДАТКИ..... 487

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ЯК ОСНОВА ПЕРСОНАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ СЛУХАЧА ОПЕРАТИВНОГО РІВНЯ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ

Алла Марку

Старший помічник начальника навчальної частини центру підвищення кваліфікації та професійного рівня

Національний університет оборони України

alla.marku1403@gmail.com

Сучасна вища військова освіта розвивається в напрямі посилення суб'єктності здобувача, компетентнісної орієнтації, цифровізації та персоналізації навчання. Особливої актуальності ці процеси набувають на оперативному рівні підготовки, де слухачами є офіцери з різним попереднім професійним досвідом, спеціалізацією, рівнем сформованості управлінських компетентностей, мотивацією, освітніми потребами і досвідом участі в бойових діях. За таких умов уніфікована освітня траєкторія не завжди забезпечує оптимальне використання навчального часу й потенціалу слухача. Психолого-педагогічна діагностика може виконувати функцію інформаційної основи для обґрунтованої персоналізації освітнього процесу.

Законодавство України визначає індивідуальну освітню траєкторію як персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду [1; 2]. Важливо, що саме ці характеристики не можуть бути повноцінно враховані без діагностичної інформації. Отже, психолого-педагогічна діагностика в контексті індивідуалізації має розглядатися не як епізодичне тестування, а як система збору, аналізу та інтерпретації даних про освітні потреби, вихідний рівень компетентностей, професійний досвід, мотиваційні характеристики, особливості саморегуляції, навчальну активність і динаміку результатів.

Потреба в діагностичному супроводі особливо виразна у професійній військовій освіті дорослих. Слухач оперативного рівня є носієм уже сформованого професійного досвіду, тому навчання має не дублювати відоме, а створювати умови для переходу на складніший рівень аналізу, синтезу та прийняття рішень. Андрагогічна логіка передбачає опору на попередній досвід, усвідомлення практичної значущості навчання та активну участь слухача у визначенні власних освітніх потреб [6]. Відповідно, діагностика повинна виконувати не контрольну, а навігаційну функцію: показувати вихідну позицію слухача і допомагати визначити найбільш доцільний шлях його подальшого розвитку.

Доцільно розмежовувати психолого-педагогічну діагностику та оцінювання результатів навчання. Оцінювання відповідає передусім на питання, наскільки досягнуто запланований результат, тоді як діагностика має ширше призначення – виявляє причини труднощів, потенційні ресурси, індивідуальні особливості та освітні потреби. У персоналізованій моделі ці процеси мають бути інтегровані: результати вхідної діагностики визначають стартові параметри траєкторії; формувальне оцінювання дає інформацію про її перебіг; проміжна діагностика дозволяє коригувати завдання і способи навчання; підсумкова – оцінити не лише кінцевий результат, а й динаміку професійного розвитку.

Науково обґрунтована модель діагностичного супроводу може включати кілька взаємопов’язаних контурів. Перший – професійно-компетентнісний, спрямований на визначення рівня ключових компетентностей, релевантних оперативному рівню військового управління. Другий – мотиваційно-цільовий, який виявляє освітні цілі, професійні інтереси та готовність до самостійного розвитку. Третій – когнітивно-стратегічний, пов’язаний зі способами роботи з інформацією, критичним мисленням, метакогнітивними стратегіями та здатністю до саморегульованого навчання. Четвертий – рефлексивний, який характеризує здатність аналізувати власні дії, приймати зворотний зв’язок і коригувати професійну поведінку. П’ятий – динамічний, що фіксує зміни результатів упродовж навчання.

Принциповим є дотримання вимог валідності, надійності, етичності та практичної доцільності діагностичного інструментарію. У системі військової освіти особливо небезпечно перетворювати результати психолого-педагогічної діагностики на спрощені ярлики або формальні рейтинги. Дані мають використовуватися для підтримки навчання, а не для необґрунтованої стигматизації. Відповідно, учасник повинен розуміти мету діагностики, способи використання результатів та отримувати змістовний зворотний зв'язок. У разі використання цифрових систем і learning analytics важливими стають також захист даних, прозорість алгоритмів і обмеження доступу до персональної інформації.

Сучасні дослідження персоналізованого адаптивного навчання у вищій освіті підтверджують перспективність підходів, за яких освітній контент і навчальні рішення коригуються з урахуванням характеристик та поточних результатів здобувача. Скопінг-огляд E. du Plooy, D. Casteleijn і D. Franzsen, що охопив 69 досліджень, показав, що персоналізоване адаптивне навчання часто пов'язується з поліпшенням академічних результатів і залученості, водночас його ефективність залежить від якості технологічної та педагогічної реалізації [4]. Це важливе застереження для ВВНЗ: цифрова платформа сама по собі не створює індивідуальної траєкторії, якщо немає педагогічної моделі прийняття рішень на основі даних.

Цифрова трансформація професійної військової освіти в документах NATO DEEP пов'язується з розвитком інституційної підтримки, модернізацією програм, підготовкою викладачів і використанням сучасних технологій навчання [7; 8]. Для оперативного рівня це відкриває можливості інтегрувати результати психолого-педагогічної діагностики з електронним освітнім середовищем: формувати рекомендовані навчальні модулі, надавати диференційовані завдання, відстежувати динаміку результатів, пропонувати індивідуальні ресурси для самоосвіти та своєчасно виявляти потребу в додатковому супроводі. Проте ключовим суб'єктом інтерпретації даних має залишатися викладач або тьютор, а не автоматизована система.

Практична модель персоналізації може бути побудована як циклічна послідовність: вхідна діагностика – формування індивідуального психолого-педагогічного профілю – визначення освітніх цілей – добір диференційованих завдань і ресурсів – педагогічний супровід – формувальне оцінювання – проміжна діагностика – корекція траєкторії – підсумкове оцінювання і рефлексія. Така модель поєднує вимоги освітньої програми з індивідуальними потребами слухача і не суперечить принципу єдиних стандартів підготовки: обов'язкові результати навчання залишаються спільними, однак шляхи, темп і додаткові ресурси їх досягнення можуть варіюватися.

Отже, психолого-педагогічна діагностика є необхідною передумовою обґрунтованої персоналізації освітньої траєкторії слухача оперативного рівня. Її потенціал полягає в переході від усередненого підходу до навчання до управління розвитком на основі валідних даних про стартові можливості, потреби та динаміку слухача. Для ВВНЗ перспективним є створення інтегрованої моделі діагностичного супроводу, у якій поєднуються психолого-педагогічні методики, формувальне оцінювання, цифрові освітні дані, тьюторський супровід і професійна рефлексія. Саме така модель може стати практичним механізмом оптимізації індивідуальної освітньої траєкторії без зниження єдиних вимог до якості підготовки офіцерів оперативного рівня.

Література

1. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII (зі змінами). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата звернення: 24.09.2026).

2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII (зі змінами). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 24.09.2026).

3. Black P., Wiliam D. Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 1998. Vol. 5, No. 1. P. 7–74. DOI: 10.1080/0969595980050102.

4. du Plooy E., Casteleijn D., Franzsen D. Personalized adaptive learning in higher education: A scoping review of key characteristics and impact on academic

performance and engagement. Heliyon. 2024. Vol. 10. Article e39630. DOI: 10.1016/j.heliyon.2024.e39630.
5. Hattie J., Timperley H. The power of feedback. Review of Educational Research. 2007. Vol. 77, No. 1. P. 81–112. DOI: 10.3102/003465430298487.
6. Knowles M. S., Holton E. F., Swanson R. A. The Adult Learner. 9th ed. New York : Routledge, 2020. 392 p.
7. NATO. Defence Education Enhancement Programme (DEEP). URL: https://www.nato.int/en/what-we-do/partnerships-and-cooperation/defence-education-enhancement-programme-deep (дата звернення: 24.09.2026).
8. NATO. DEEP Strategy for Distance Learning Support. Brussels : NATO, 2021. URL: https://deepportal.hq.nato.int/eacademy/deep/nato-deep-strategy-for-distance-learning-support-is-launched/ (дата звернення: 24.09.2026).
9. Nicol D. J., Macfarlane-Dick D. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. Studies in Higher Education. 2006. Vol. 31, No. 2. P. 199–218. DOI: 10.1080/03075070600572090.
10. Siemens G. Learning analytics: the emergence of a discipline. American Behavioral Scientist. 2013. Vol. 57, No. 10. P. 1380–1400. DOI: 10.1177/0002764213498851.
11. Zimmerman B. J. Becoming a self-regulated learner: an overview. Theory Into Practice. 2002. Vol. 41, No. 2. P. 64–70. DOI: 10.1207/s15430421tip4102_2.

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ТА СОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА ЯК ЧИННИКИ ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я СЛУХАЧІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Анастасія Возняк
начальник курсу центру підвищення кваліфікації та професійного рівня
Національний університет оборони України
e-mail: anastasija0505@gmail.com

Проблема збереження психічного здоров'я слухачів у сучасному освітньому середовищі набуває особливої актуальності в умовах тривалого воєнного протистояння, соціальної нестабільності, високої інтенсивності інформаційних впливів, зростання навчального навантаження та постійної необхідності адаптації до змін. Освітній процес у таких умовах перестає бути лише простором засвоєння знань і професійних компетентностей та дедалі виразніше набуває функції середовища психологічного розвитку, соціалізації, формування професійної ідентичності та підтримки внутрішніх ресурсів особистості. Саме тому характеристики освітнього середовища можуть виступати як чинниками збереження психічного здоров'я, так і джерелами додаткового психологічного ризику.

Психічне здоров'я в сучасному науковому дискурсі розглядається як багатовимірний феномен, що охоплює не лише відсутність психічних розладів, а й здатність особистості підтримувати психологічну рівновагу, реалізовувати свій потенціал, конструктивно взаємодіяти з соціальним оточенням, справлятися зі стресовими ситуаціями, адаптуватися до змін та зберігати продуктивність у різних видах діяльності [3; 13]. Відповідно, збереження психічного здоров'я слухачів не може розглядатися виключно як індивідуальне завдання самої особистості. Воно залежить від комплексу соціально-психологічних умов, у яких відбуваються навчання, професійне становлення, міжособистісна взаємодія та адаптація до вимог освітнього середовища.

Особливе значення серед таких умов мають психологічна безпека та соціальна підтримка. У сукупності вони створюють базові передумови для формування довіри, відкритості, відчуття приналежності до освітньої спільноти, готовності звертатися по допомогу, конструктивно реагувати на труднощі та зберігати емоційну стабільність у ситуаціях підвищеного навантаження. Саме тому доцільно розглядати психологічну безпеку та соціальну підтримку не як ізольовані явища, а як взаємопов'язані соціально-психологічні ресурси, які створюють захисний контекст для психічного здоров'я особистості.

Психологічна безпека є характеристикою міжособистісного та групового середовища, у якому особа не очікує негативних соціальних наслідків у разі висловлення власної думки, визнання помилки, постановки запитання, звернення по допомогу чи прояву невпевненості. У концепції A. Edmondson психологічна безпека пов'язується зі сформованістю міжособистісної довіри та переконанням членів групи в тому, що середовище є достатньо безпечним для відкритої взаємодії [6]. Для освітнього процесу така характеристика має особливе значення, оскільки навчання передбачає неминучість помилок, необхідність зворотного зв'язку, обговорення альтернативних позицій, постановку запитань та взаємну оцінку результатів діяльності.

За умов психологічної безпеки слухач має більше можливостей для активного включення в освітній процес, формування навчальної автономії, розвитку критичного мислення та рефлексії. Натомість середовище, в якому домінують страх помилки, приниження, надмірна конкуренція, стигматизація психологічних труднощів, неконструктивна критика або соціальне виключення, створює додаткові психоемоційні навантаження. Тривале перебування в такому середовищі може сприяти підвищенню рівня тривожності, емоційного виснаження, психологічного дистресу, уникненню активної взаємодії та зниженню академічної мотивації.

У середовищі серед слухачів психологічна безпека набуває додаткового змісту, оскільки освітня діяльність часто поєднується із жорсткішою нормативною регламентованістю, підвищеними вимогами до дисципліни,

відповідальності та командної взаємодії. У таких умовах важливо забезпечити баланс між нормативністю, вимогливістю та можливістю особистості відкрито повідомляти про труднощі, отримувати конструктивний зворотний зв'язок і звертатися по підтримку без побоювання стигматизації або негативної оцінки. Це є принципово важливим для профілактики прихованого накопичення психологічного напруження та формування дезадаптивних способів реагування на стрес.

Не менш вагомим чинником є соціальна підтримка. У психологічних дослідженнях вона розглядається як сукупність емоційних, інформаційних, інструментальних і оціночних ресурсів, які особистість отримує через систему міжособистісних зв'язків. Класична буферна модель S. Cohen та T. Wills визначає соціальну підтримку як один із ключових механізмів послаблення негативного впливу стресу на психологічне функціонування особистості [5]. Її захисний ефект полягає в тому, що людина, яка відчуває наявність підтримки з боку значущих інших, має більше можливостей для емоційного відновлення, переосмислення складної ситуації, пошуку допомоги та вибору конструктивних стратегій подолання труднощів.

У середовищі серед слухачів соціальна підтримка реалізується через взаємодію з однолітками, навчальною групою, викладачами, командирами, наставниками та членами родини. Важливими формами такої підтримки є позитивний зворотний зв'язок, емпатійне слухання, допомога у вирішенні навчальних та особистісних проблем, наставництво, взаємодопомога у групі, справедливе ставлення та доступність фахової психологічної допомоги. Сучасні дослідження підтверджують зв'язок між вищим рівнем соціальної підтримки та нижчим рівнем психологічного дистресу, тривожності, депресивних проявів і стресу серед студентської молоді [9; 15].

Особливої уваги потребує підтримка з боку однолітків. У період професійного та особистісного становлення група ровесників є одним із найближчих соціальних контекстів, у якому формуються відчуття належності, прийняття та взаємної відповідальності. Систематичні дослідження peer support

у закладах вищої освіти показують, що програми взаємної підтримки можуть бути ефективним компонентом комплексних стратегій психічного здоров'я за умови їх належного організаційного й методичного забезпечення [11]. У колективах серед слухачів така підтримка може відігравати ще вагомішу роль, оскільки навчальна, службова та побутова взаємодія часто відбувається у відносно сталій групі.

Психологічна безпека та соціальна підтримка є тісно взаємопов'язаними. Високий рівень соціальної підтримки сприяє формуванню довіри та відчуття безпеки, тоді як психологічно безпечне середовище полегшує звернення по допомогу, взаємний обмін ресурсами та розвиток підтримувальних соціальних зв'язків. Саме у взаємодії цих двох чинників формується середовище, у якому слухач має можливість не лише протистояти негативним впливам, а й розвивати внутрішні ресурси, насамперед резильєнтність, навички саморегуляції, здатність до адаптації та конструктивної взаємодії.

Важливим механізмом збереження психічного здоров'я у такому середовищі є відчуття приналежності до освітньої спільноти. Включеність у стабільну мережу соціальних зв'язків, усвідомлення власної значущості для групи та можливість отримувати емоційний і професійний відгук знижують ризик соціальної ізоляції та психологічного відчуження. Натомість дефіцит соціальних контактів, досвід виключення, низький рівень групової згуртованості та відсутність підтримки можуть поглиблювати вплив стресових факторів і знижувати здатність особистості до адаптації [10].

У сучасних умовах збереження психічного здоров'я слухачів потребує переходу від фрагментарних заходів до системного підходу. Психологічна допомога має бути не лише реакцією на вже сформовані труднощі, а складовою превентивної політики освітнього середовища. Такий підхід передбачає формування культури безпечної комунікації, розвиток механізмів раннього виявлення психологічного неблагополуччя, підвищення психологічної грамотності здобувачів освіти, створення доступних каналів звернення по допомогу, підтримку групової згуртованості, розвиток наставництва та

організацію програм взаємної підтримки. Відповідні положення узгоджуються з сучасними підходами Всесвітньої організації охорони здоров'я та положеннями українського законодавства у сфері психічного здоров'я [2; 3; 13].

Науково обґрунтованим є розгляд психологічної безпеки та соціальної підтримки як взаємопов'язаного комплексу ресурсів, що діють на кількох рівнях освітнього середовища. На індивідуальному рівні вони забезпечують відчуття захищеності, можливість звернення по допомогу та розвиток навичок саморегуляції. На груповому рівні вони проявляються через згуртованість, довіру, взаємопідтримку, конструктивний зворотний зв'язок та позитивний психологічний клімат. На організаційному рівні йдеться про політику підтримки психічного здоров'я, доступність психологічних сервісів, справедливість освітніх процедур, запобігання стигматизації та формування культури поваги до психологічного благополуччя.

Отже, психологічна безпека та соціальна підтримка є одними з ключових соціально-психологічних чинників збереження психічного здоров'я слухачів в освітньому середовищі. Їх захисний потенціал полягає у зниженні негативного впливу стресу, посиленні відчуття приналежності, підтримці адаптаційних можливостей особистості, формуванні довіри та готовності звертатися по допомогу. Разом із тим їх ефективність залежить не лише від індивідуальних міжособистісних контактів, а й від організаційної культури освітнього середовища. Це дає підстави розглядати створення психологічно безпечного середовища та розвиток систем соціальної підтримки як один із пріоритетних напрямів профілактики психоемоційного неблагополуччя серед слухачів. Подальше емпіричне дослідження доцільно спрямувати на визначення характеру та сили взаємозв'язків між сприйняттям психологічної безпеки, рівнем соціальної підтримки та показниками психічного здоров'я слухачів, що створить підґрунтя для розроблення практичних рекомендацій щодо підтримки їхнього психологічного благополуччя в освітньому середовищі.

Література

1. Міністерство освіти і науки України. Університет як простір психосоціальної підтримки та турботи про психічне здоров'я : практичний гайд. Київ, 2025.
2. Про систему охорони психічного здоров'я в Україні : Закон України від 15.01.2025 № 4223-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4223-20 (дата звернення: 24.09.2026).
3. Всесвітня організація охорони здоров'я. World mental health report: transforming mental health for all. Geneva : World Health Organization, 2022.
4. Byrom N., Upsher R., Prabhakar S. et al. Aligning interventions with the University Mental Health Charter: A stratified review of reviews of mental health and wellbeing interventions for higher education students. Educational Research Review. 2025. Vol. 49. Art. 100716. DOI: 10.1016/j.edurev.2025.100716.
5. Cohen S., Wills T. A. Stress, social support, and the buffering hypothesis. Psychological Bulletin. 1985. Vol. 98, № 2. P. 310–357. DOI: 10.1037/0033-2909.98.2.310.
6. Edmondson A. Psychological safety and learning behavior in work teams. Administrative Science Quarterly. 1999. Vol. 44, № 2. P. 350–383. DOI: 10.2307/2666999.
7. Keyes C. L. M. The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. Journal of Health and Social Behavior. 2002. Vol. 43, № 2. P. 207–222. DOI: 10.2307/3090197.
8. Masten A. S. Resilience in developing systems: The promise of integrated approaches. European Journal of Developmental Psychology. 2016. Vol. 13, № 3. P. 297–312. DOI: 10.1080/17405629.2016.1147344.
9. Ruihua L., Che Hassan N., Qiuxia Z., Sha O., Jingyi D. A systematic review on the impact of social support on college students' wellbeing and mental health. PLOS ONE. 2025. Vol. 20, № 7. Art. e0325212. DOI: 10.1371/journal.pone.0325212.

10. Martins T. C. F. et al. Impact of social isolation during the COVID-19 pandemic on the mental health of university students and recommendations for the post-pandemic period: A systematic review. Brain, Behavior, & Immunity – Health. 2025. Vol. 43. Art. 100941. DOI: 10.1016/j.bbih.2024.100941.

11. Pointon-Haas J., Waqar L., Upsher R., Foster J., Byrom N., Oates J. A systematic review of peer support interventions for student mental health and well-being in higher education. BJPsych Open. 2024. Vol. 10. DOI: 10.1192/bjo.2023.603.

12. Southwick S. M., Bonanno G. A., Masten A. S., Panter-Brick C., Yehuda R. Resilience definitions, theory, and challenges: Interdisciplinary perspectives. European Journal of Psychotraumatology. 2014. Vol. 5. Art. 25338. DOI: 10.3402/ejpt.v5.25338.

13. World Health Organization. Guidelines on mental health at work. Geneva : World Health Organization, 2022.

14. World Health Organization, International Labour Organization. Mental health at work: policy brief. Geneva : World Health Organization, 2022.

15. Vicary E., Kapadia D., Bee P., Bennion M., Brooks H. The impact of social support on university students living with mental illness: a systematic review and narrative synthesis. Journal of Mental Health. 2025. Vol. 34, № 4. P. 463–475. DOI: 10.1080/09638237.2024.2408237.

АДАПТИВНЕ ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анастасія Паньків

освітньо-професійна програма

«Освітні педагогічні науки», магістратура, 2 курс

ORCID: 0009–0003–9722–7593 *anastasiia.pankiv.mnopn.2025@lpnu.ua*

Науковий керівник: Любов Дольнікова

кандидат педагогічних наук, доцент

ORCID: 0000–0003–0719–2028 *lubov.v.dolnikova@lpnu.ua*

Національний університет «Львівська політехніка»

Сучасна система вищої освіти перебуває у стані безперервних глибинних трансформацій. Головний фокус освітнього процесу зміщується на особистість здобувача освіти, його специфічні індивідуальні потреби, запити та унікальну траєкторію професійного становлення. Зміна освітньої парадигми вимагає від академічної спільноти пошуку гнучких інноваційних форматів взаємодії між усіма учасниками навчання. Класична авторитарна модель викладання, де педагог виконував функцію єдиного транслятора знань, втрачає свою релевантність. Її місце займає концепція педагогічного партнерства, котра будується на принципах абсолютної взаємоповаги, довіри, рівноправної співпраці та активного діалогу.

Фундаментальні основи цієї проблеми мають глибоке теоретичне підґрунтя. Дослідники В. Бабаєв та С. Пазиніч ґрунтовно аналізують філософію педагогічного спілкування, виокремлюючи її онтологічний, теоретико-пізнавальний, ціннісний та етичний виміри в умовах сучасної вищої школи [1]. На їхнє переконання, професійна майстерність викладача має прямий визначальний вплив на всебічний розвиток здобувача вищої освіти [1]. Водночас науковці Т. Матвійчук і В. Соловйов розглядають структуру педагогічної майстерності крізь призму готовності сучасного викладача до використання інноваційних методик [5]. Високий рівень комунікативної компетентності стає

базовим елементом такої майстерності, дозволяючи педагогові максимально ефективно реалізовувати дидактичні цілі [5].

Педагогіка партнерства виступає ключовим орієнтиром для оновлення вищої школи. А. Євдокимова переконливо доводить перспективність партнерської взаємодії для формування стійкої мотивації до навчання та розвитку базових фахових компетентностей студентів [4]. Інтеграція ідей педагогічного партнерства в реальну практику є життєвою необхідністю сьогодення [4]. Відповідні думки знаходять своє підтвердження у працях інших вітчизняних дослідників. В. Ворожбіт-Горбатюк визначає компетентність педагогічного партнерства головним базисом якості вищої педагогічної освіти [3]. Є. Починок підтверджує значущість партнерської взаємодії, називаючи її найважливішим інноваційним компонентом сучасного освітнього середовища [6]. Т. Федірчик та В. Дідух звертають увагу на вагомість педагогіки партнерства у процесі формування ефективної взаємодії між усіма учасниками навчального процесу [11].

Попри значний теоретичний доробок, практична імплементація цих ідей часто супроводжується певними труднощами. Колектив авторів у складі В. Радкевич, О. Бородієнко, В. Кручека та О. Радкевич констатує наявність ознак недосконалості в системі підготовки фахівців [7]. Серед головних проблем науковці виділяють брак системної співпраці суб'єктів освітнього процесу, відірваність форм навчання від реальних вимог ринку праці та надмірне домінування теоретичного матеріалу [7]. Подолання цих викликів вимагає обов'язкового посилення комунікації між усіма зацікавленими сторонами [7]. Одним зі шляхів вирішення існуючих суперечностей є впровадження квазіпрофесійної діяльності, котру А. Бубін та Є. Дурманенко розглядають як надзвичайно дієвий засіб формування компетентності педагогічного партнерства у майбутніх спеціалістів [2].

Світовий досвід цілком підтверджує критичну важливість зміни комунікативних стратегій у вищій освіті. Зарубіжні вчені активно досліджують концепцію залучення студентів до спільної творчості. А. Бота та А. Стейн

аналізують партнерство між студентством і викладачами у контексті спільного розроблення дизайну освітнього середовища [8]. Т. Кленсі, К. Феррейра та П. Томпсон визначають аналогічне партнерство непорушним фундаментом для автентичного навчання [9]. Т. Любіч-Навроцька та Х. Бао розширюють цей дискурс, розглядаючи інклюзивні стосунки між здобувачами та педагогами як ефективний інструмент досягнення соціальної справедливості безпосередньо в аудиторії [10].

Успішна інтеграція перелічених підходів у щоденну діяльність викладача потребує застосування специфічних інструментів. Головним із них є адаптивне педагогічне спілкування. Адаптивність у сучасному педагогічному вимірі означає здатність освітньої системи та конкретного педагога гнучко реагувати на постійні трансформації середовища, враховувати соціокультурні особливості кожної академічної групи, успішно відповідати на нові соціально-економічні виклики. Адаптивне спілкування становить собою багаторівневу комунікативну систему. Вона гарантує глибокий емоційний контакт, створює відчуття психологічної безпеки та формує середовище справжньої академічної доброчесності. Це далеко виходить за межі звичайного вербального передавання інформації.

В епоху глобальної цифровізації комунікативні процеси стрімко набувають принципово нових форм. Цифрове середовище збагачує освітній простір інтерактивними інструментами, серед яких платформи дистанційного навчання, засоби відеоконференцзв'язку, спеціалізовані чати. Ці технології дозволяють максимально індивідуалізувати освітній процес, забезпечити миттєвий зворотний зв’язок, значно підвищити рівень залученості студентів у процес пізнання. Водночас дистанційний формат створює додаткові серйозні комунікативні бар'єри. Помилкове застосування цифрового дидактичного інструментарію або брак емпатії через екран монітора призводять до суттєвого зниження якості контакту між учасниками. Для запобігання таким ситуаціям викладач зобов'язаний безперервно розвивати власну цифрову культуру, вдосконалюючи навички ефективної онлайн-комунікації.

Діяльнісний компонент адаптивного спілкування реалізується через запровадження низки конкретних технік. Найбільш дієвими серед них є активне слухання, формулювання відкритих проблемних запитань, емпатійне сприйняття інформації, надання індивідуалізованого зворотного зв'язку та техніка парафразу. Ефективний педагогічний вплив бере свій початок із моменту переходу від звичайного монологічного викладу до глибокого усвідомленого слухання студента. Використання парафразу із застосуванням конструкцій на кшталт «Чи правильно я розумію, що...» дає можливість викладачеві майстерно керувати перебігом бесіди. Такий підхід допомагає здобувачеві освіти відчути власну значущість, знімає зайву емоційну напругу, стимулює подальше аналітичне мислення. Практичне відпрацювання цих навичок доцільно здійснювати за допомогою рольових та інтерактивних дидактичних ігор, котрі моделюють реальні педагогічні ситуації.

Основою описаних технік завжди залишається суб'єкт-суб'єктна взаємодія. Вона вимагає від викладача щирої емпатії, здатності дивитися на ситуацію очима співрозмовника, безумовної готовності надавати практико-орієнтовану допомогу. Особистісно орієнтований педагог відзначається відкритістю, доступністю, об'єктивністю у вирішенні конфліктних ситуацій. Здобувачі освіти часто скаржаться на типові комунікативні помилки викладачів: знецінення думок аудиторії, надмірний авторитарний контроль, ігнорування емоційного стану групи, невміння дотримуватися правильної психологічної дистанції. Успішне опанування адаптивних технологій дозволяє викладачеві повністю нівелювати перелічені деструктивні явища.

Отже, безперервний розвиток педагогічної майстерності сучасного викладача закладу вищої освіти потребує обов'язкового досконалого оволодіння технологіями адаптивного спілкування. Високий рівень комунікативної гнучкості виступає ключовим індикатором справжнього професіоналізму педагога. Саме адаптивні комунікативні технології забезпечують гуманізацію освітнього процесу в складних умовах цифрових трансформацій. Вони сприяють формуванню міцних партнерських відносин, підвищують загальну мотивацію

здобувачів до пізнавальної діяльності, зміцнюють позитивний імідж закладу вищої освіти у суспільстві.

Література

1. Бабаєв В. М., Пазиніч С. М. Філософія педагогічного спілкування: монографія. Харків: ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2019. 268 с.

2. Бубін А. О., Дурманенко Є. А. Квазіпрофесійна діяльність у формуванні в майбутніх вихователів компетентності педагогічного партнерства. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2022. № 3. С. 34–41. DOI: 10.52726/as.pedagogy/2022

3. Ворожбіт-Горбатюк В. Компетентність педагогічного партнерства як базис якості вищої педагогічної освіти. *Молодь і ринок*. 2021. № 10 (196). С. 63–68.

4. Євдокимова А. В. Педагогіка партнерства в сучасному освітньому вимірі. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*. 2026. № 11. С. 20–27. DOI: 10.32782/ped-uzhnu/2026-11-3

5. Матвійчук Т., Соловйов В. Структура та компоненти педагогічної майстерності сучасного вчителя. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання*. 2021. Вип. 45. С. 274–280. URL: https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/2668

6. Починок Є. А. Партнерська взаємодія як інноваційний компонент Нової української школи. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2023. № 1. С. 14. DOI: 10.52726/as.pedagogy/2023.1.14

7. Радкевич В., Бородієнко О., Кручек В., Радкевич О. Результати дослідження сучасного стану партнерства в підготовці педагогів професійної освіти. *Професійна педагогіка*. 2020. № 2 (21). С. 69–82. DOI: 10.32835/2707-3092.2020.21.69-82

8. Botha A. J. M., Steyn A. A. Student-faculty partnership in design: Evaluating a co-creation practice. *South African Journal of Higher Education*. 2024. Vol. 34. No. 5. DOI: 10.20853/34-5-4270

9. Clancy T. L., Ferreira C., Thompson P. Student-faculty partnership as a foundation for authentic learning. *Papers on Postsecondary Learning and Teaching*. 2019. Vol. 3. P. 1–9. DOI: 10.55016/ojs/pplt.v3Y2019.53079

10. Lubicz-Nawrocka T., Bao X. Partnership in the classroom: Engaging students through inclusive student-teacher relationships to advance social justice. *Social Sciences*. 2025. Vol. 14. No. 2. Art. 75. DOI: 10.3390/socsci14020075
11. Fedirchuk T., Didukh V. Pedagogy of partnership as a factor of formation of effective interaction of participants of the educational process in the conditions of the New Ukrainian School. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*. 2019. No. 21. P. 50–54. DOI: 10.15330/msuc.2019.21.50-54

ОСОБИСТИЙ БРЕНД ЯК СКЛАДОВА МАРКЕТИНГОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВОКАЛІСТА

Анастасія-Марія Чубінська
асистент кафедри педагогіки та інноваційної освіти
Національний університет «Львівська політехніка»
ORCID: 0009-0001-9758-7498 *Anastasiia-Mariia.P.Chubinska@lpnu.ua*

Сучасні трансформації культурно-мистецького простору, пов'язані з цифровізацією, розвитком соціальних медіа та зміною способів поширення і споживання музичного контенту, суттєво змінюють умови професійної діяльності вокаліста. Поряд із вокально-виконавською майстерністю важливого значення набувають здатність усвідомлювати власну творчу індивідуальність, визначати професійне позиціонування, презентувати результати творчої діяльності, вибудовувати комунікацію з аудиторією та використовувати можливості цифрового середовища для професійної самореалізації.

За таких умов актуалізується проблема формування маркетингової компетентності майбутніх вокалістів як складової їхньої професійної підготовки. Однією зі змістово-практичних складових такої компетентності вважаємо здатність майбутнього виконавця до формування та розвитку особистого бренду.

Проблематика персонального брендингу представлена в сучасному українському науковому дискурсі. С. Бережник, досліджуючи поняття персонального бренду та особливості його використання вітчизняними артистами, розглядає персональний брендинг у контексті культурно-мистецької діяльності [2]. Н. Балук, Л. Бук, О. Вовчанська та С. Скибінський акцентують на комунікаційній природі персонального бренду, його взаємозв'язку з іміджем і репутацією та значенні взаємодії з цільовими аудиторіями [1]. У педагогічних дослідженнях маркетингова компетентність розглядається як професійно значуща характеристика суб'єктів освітньої діяльності. Зокрема, Т. Турбар та Е. Омельчак обґрунтовують її значення у професійній діяльності викладача вищої

школи [6], а О. Мазур актуалізує проблему її формування безпосередньо у професійній підготовці фахівців соціокультурної сфери [4].

Для майбутнього вокаліста принципово важливо, щоб основою особистого бренду залишалася творча індивідуальність, а брендинг не перетворювався на конструювання штучного публічного образу. Д. Бутрей розглядає формування творчої індивідуальності майбутнього артиста-вокаліста як важливе завдання його фахової підготовки [3]. Важливого значення у професійному становленні майбутнього виконавця набувають також процеси ідентифікації та самоідентифікації. О. Процишина, досліджуючи формування національної ідентичності майбутніх артистів-вокалістів на заняттях сольного співу, розглядає її формування як цілеспрямований і системний педагогічний процес [5].

На основі узагальнення зазначених підходів особистий бренд майбутнього вокаліста пропонуємо розглядати як цілеспрямовано сформовану та послідовно репрезентовану в професійному й цифровому середовищі систему характеристик виконавця, що ґрунтується на його творчій індивідуальності, професійній ідентичності, цінностях і вокально-виконавських особливостях та забезпечує професійне позиціонування, упізнаваність, формування репутації й ефективну комунікацію з цільовою аудиторією.

Особистий бренд при цьому не ототожнюємо з маркетинговою компетентністю майбутнього вокаліста. Маркетингова компетентність є ширшим поняттям і передбачає сукупність відповідних знань, умінь, ціннісних орієнтацій та досвіду, необхідних для професійної діяльності виконавця в сучасному культурно-мистецькому середовищі. Особистий бренд розглядаємо як одну зі змістово-практичних складових її реалізації, оскільки його формування потребує здатності аналізувати професійне середовище й особливості цільової аудиторії, визначати власне позиціонування, презентувати творчий продукт, обирати доцільні канали комунікації та формувати професійну репутацію.

У структурі особистого бренду майбутнього вокаліста доцільно виокремити творчу ідентичність, професійне позиціонування, комунікаційну репрезентацію, цифрову присутність, взаємодію з аудиторією та професійну репутацію. Системотвірною основою при цьому є творча індивідуальність виконавця, а інші складові забезпечують її послідовне представлення у професійному та цифровому середовищі.

У контексті професійної підготовки йдеться не про створення завершеного особистого бренду студента, а передусім про формування здатності до його усвідомленого проєктування, розвитку та коригування відповідно до власного професійного становлення. Такий підхід дає змогу врахувати динамічність творчої ідентичності молодого виконавця та уникнути передчасного конструювання публічного образу, не пов’язаного з його реальними професійними характеристиками.

Практична реалізація цього завдання може здійснюватися шляхом залучення майбутніх вокалістів до аналізу власних творчих ресурсів і професійних цілей, визначення потенційної цільової аудиторії, формулювання творчого позиціонування, створення професійного портфоліо та обґрунтування способів комунікації у цифровому середовищі. Доцільним вважаємо використання проєктного завдання «Концепція особистого професійного бренду вокаліста», результатом якого має стати обґрунтована модель професійної репрезентації виконавця, що відповідає його творчій індивідуальності та професійним цілям.

Особистий бренд майбутнього вокаліста розглядаємо як змістово-практичну складову реалізації його маркетингової компетентності, що ґрунтується на творчій індивідуальності виконавця та поєднує професійне позиціонування, самопрезентацію, комунікацію з цільовою аудиторією і формування професійної репутації. Його формування у процесі професійної підготовки має бути спрямоване не на опанування технологій самореклами, а на розвиток здатності майбутнього вокаліста усвідомлено, автентично й професійно представляти власну творчу діяльність.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в обґрунтуванні структури маркетингової компетентності майбутніх вокалістів та педагогічних умов її формування у процесі професійної підготовки.

Література

1. Балук Н. Р., Бук Л. М., Вовчанська О. М., Скибінський С. В. Комунікації у створенні персонального бренда. Підприємництво і торгівля. 2018. Вип. 23. С. 111–119. DOI: 10.36477/2522-1256-2018-23-19.

2. Бережник С. І. Поняття персонального бренду. Особливості використання персонального бренду вітчизняними артистами. Питання культурології. 2016. Вип. 32. С. 25–43. DOI: 10.31866/2410-1311.32.2016.155718.

3. Бутрей Д. І. Зміст і компонентна структура творчої індивідуальності майбутніх артистів-вокалістів на заняттях сольного співу. Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі. 2024. Вип. 9. С. 41–46. DOI: 10.28925/2518-766X.2024.97.

4. Мазур О. Маркетингова компетентність в професійній підготовці фахівців соціокультурної сфери. Вісник науки та освіти. 2025. № 4 (34). С. 1382–1390. DOI: 10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1382-1390.

5. Процишина О. Ю. Формування національної ідентичності майбутніх артистів-вокалістів на заняттях сольного співу. Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі. 2024. Вип. 9. С. 70–75. DOI: 10.28925/2518-766X.2024.910.

6. Турбар Т. В., Омельчак Е. Ю. Структура та зміст маркетингової компетентності викладача вищої школи. Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки. 2020. № 2 (35). С. 304–309. DOI: 10.26661/2522-4360-2020-2-47.

ФУНКЦІОНАЛЬНА БІОЛОГІЧНА ГРАМОТНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ПРОТИДІЇ БІОМЕДИЧНІЙ ДЕЗІНФОРМАЦІЇ

Анатолій Тіхонов

здобувач вищої освіти бакалавр спеціальності 014 «Середня освіта»

ORCID: 0009-0003-2475-6187 *tansciencephd@gmail.com*

Науковий керівник: Анжела Горянська

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки, початкової освіти

ORCID: 0009-0002-9741-4623 *pesotskie2@gmail.com*

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Цифровізація комунікацій змінила виробництво, перевірку та поширення біомедичних знань. Традиційні механізми контролю достовірності доповнюються неформальними каналами: соцмережі й відеоплатформи забезпечують швидку циркуляцію повідомлень різної якості – медичних міфів, псевдонауки, маніпуляцій. Бібліометричний аналіз 529 праць засвідчує, що найбільш досліджуваними платформами поширення медичної дезінформації є Twitter, YouTube і Facebook: платформно-специфічні студії становлять 44,1 % публікацій, а ці платформи мають вищі показники цитованості (CPPs > 13,7), ніж інші соцмережі (CPPs < 8,7) [8, с. 4]. Особливо вразлива учнівська молодь, яка щодня взаємодіє з персоналізованим контентом. Повторення сумнівних тверджень в «ехокамерах» формує хибне відчуття їхньої достовірності: курований контент, що відповідає наявним переконанням, посилює вплив дезінформації [8, с. 2].

Біомедичний популізм ґрунтується на протиставленні суспільства та професійної системи охорони здоров'я. Дослідники визначають його як політичний стиль, який конструює антагоністичні відносини між «народом», чиє життя нібито під загрозою, та «недобросовісним істеблішментом» [7, с. 4]. Його живлять недовіра до медичних інституцій, спрощене трактування біологічних процесів, апеляція до страхів. Популісти спираються на вісцеральний вимір

моральних панік, перебільшуючи загрози та пропонуючи «здорові глуздом» рішення складних проблем [7, с. 5]. У мережі це проявляється через «диво-дієти», нутрицевтики, «лужну воду», програми очищення, псевдопоняття «зашлакованості» та протиставлення «природного» і «синтетичного». Такі повідомлення спотворюють наукові уявлення про організм і підривають довіру до вакцинації та доказової медицини. Емпірично підтверджено: схильність до дезінформації (B = 0,11; 95 % ДІ: 0,08–0,15) і конспірологічні переконання щодо вакцин (B = 0,44; 95 % ДІ: 0,41–0,46) є позитивними предикторами вакцинальної нерішучості, тоді як довіра до науковців (B = −0,20) та е-здоров'яграмотність (B = −0,07) мають захисний ефект [3, с. 1]. Показово, що навіть за достатнього рівня здоров'яграмотності чи довіри до науки особи, уразливі до оманливої інформації, значно рідше приймають вакцинацію [3, с. 15].

Проблема загострює кризу природничої освіти: між накопиченням фактів і неспроможністю учнів оцінювати інформацію існує розрив. Шкільна біологія часто зосереджена на запам'ятовуванні термінів і схем, тоді як природа наукового пізнання, науковий метод і формування консенсусу залишаються на периферії. Тому випускник може знати понятійний апарат, але бути безпорадним перед маніпулятивним відео. Потрібен перехід до функціональної біологічної грамотності – здатності використовувати природничі знання для ідентифікації життєвих проблем, пояснення явищ, інтерпретації даних і формування обґрунтованих висновків в умовах інформаційного шуму. Вона поєднує знання з цитології, фізіології, генетики, імунології та молекулярної біології з розумінням фальсифіковуваності гіпотез, структури контрольованого експерименту, статистичної валідності та критичною грамотністю у сфері здоров'я.

Міжнародний досвід засвідчує, що здоров'яграмотність не можна ізолювати від наукової грамотності: «Здоров'яграмотність не можна ізолювати від наукової грамотності, але в літературі вони рідко пов'язуються, і ми окреслюємо запропоновані компоненти місткової педагогіки, яка підтримує "науку для здоров'яграмотності"» [4, с. 1783]. Без здатності оцінювати надійність доказів, відрізняти докази від пояснень і виявляти прогалини в міркуваннях учні

не орієнтуються в питаннях здоров'я [4, с. 1788]. За класифікацією Д. Натбіма, грамотність переходить від базового рівня через інтерактивний до критичного, який передбачає оцінювання надійності тверджень, виявлення комерційних інтересів авторів і трансформацію знань у поведінку. Критична здоров'яграмотність – це «здатність індивіда або спільноти рефлексувати щодо чинників і процесів, що сприяють здоров'ю, та використовувати результати цієї рефлексії для індивідуальних і колективних дій на користь здоров'я» [6, с. 2]. На базовому рівні учень відтворює визначення, але не пояснює механізм імунної пам'яті під час вакцинації, тому довіряє заявам про «миттєве зміцнення імунітету». На інтерактивному – шукає інформацію, але оцінює її за дизайном сайту чи кількістю вподобань. Критичний рівень формує пізнавальну пильність, процедурний скепсис та орієнтацію на доказову медицину.

Низька стійкість підлітків до маніпуляцій має нейрокогнітивне підґрунтя: у цифровому середовищі домінує швидке, автоматичне, евристичне мислення, яке псевдонаука експлуатує через евристику доступності, підтверджувальне упередження та ілюзію глибини пояснення – суб'єктивну впевненість у розумінні складної системи за поверховості знань. У біології це проявляється через повсякденне вживання слів «детоксикація», «імунітет», «метаболізм», «віруси», що створює хибне відчуття зрозумілості. Причина вразливості – не незнання, а проблеми з інтерпретацією: «Причина не в незнанні чи відсутності інформації (це було б легко вирішити), а в проблемах з інтерпретацією інформації. Це і є виклик здоров'яграмотності: стимулювати продукування інформації разом із критичним мисленням» [2, с. 10]. Дидактичне завдання – перехід до повільного рефлексивного аналізу з перевіркою причинно-наслідкових зв'язків і усвідомленням меж знання.

Для технологізації критичного мислення доцільний адаптований до біомедицини тест CRAAP: апробація засвідчила, що 100 % учнівських дописів правильно визначили надійне й ненадійне джерело про вакцини, а 95 % пояснили, як критерії допомогли їм розрізнити джерела [5, с. 5]. Критерії CRAAP (актуальність, відповідність, авторитетність, точність, мета) передбачають

перевірку дати й наукового консенсусу, співвіднесення твердження з біологічним феноменом і людською популяцією, оцінку фахової компетентності автора, наявність першоджерел, статистики та контрольних груп, а також розрізнення інформування й маніпуляції. Доповненням є піраміда доказовості – від суб'єктивних свідчень і поодиноких випадків до рандомізованих випробувань, систематичних оглядів і метааналізів, що допомагає не ототожнювати особистий досвід із науковим консенсусом.

Прикладні завдання мають бути пов'язані з повсякденним досвідом учнів: кейси-деконструкції, біоетичні дискусії, просвітницько-інокуляційні проєкти. Аналізуючи рекламу «очищення організму», учні з'ясовують, що поняття «шлаки» не має анатомічного чи біохімічного змісту; печінка й нирки перетворюють і виводять ксенобіотики та метаболіти, а твердження про універсальну «детоксикацію» соками потребує критики. Кейс «лужної води» показує, що pH артеріальної крові підтримується в межах 7,35–7,45 буферними системами, легенями й нирками, а у шлунку лужні компоненти взаємодіють із соляною кислотою. Моделювання клінічного консиліуму щодо антибіотиків при вірусних захворюваннях демонструє відсутність бактеріальних мішеней у вірусів і ризик антибіотикорезистентності. Аналогічно самопризначення гормональних препаратів розкриває ризики порушення негативного зворотного зв'язку в гіпоталамо-гіпофізарній системі.

Системне впровадження методики дає зміни на трьох рівнях. Індивідуально-пізнавальний: перехід від евристичного опрацювання до рефлексивного аналізу, подолання ілюзії глибини, пізнавальна автономія. Поведінковий: критичне ставлення до «очищення», неперевірених нутрицевтиків, самолікування. Суспільний: відповідальніше ставлення до вакцинації та протимікробних препаратів, стримування антибіотикорезистентності, зменшення навантаження на охорону здоров'я. Міжнародні експерти наголошують, що здоров'яграмотність необхідна для стримування глобальних криз, тоді як науково непідтверджені дані швидко поширюються, породжуючи страх і колективний опір медичним рішенням [2, с.

2]. Молодь поступово орієнтується на доказову медицину замість сумнівних альтернатив у соцмережах.

Функціональна біологічна грамотність виходить за межі шкільної дисципліни й стає передумовою суспільної стійкості перед інфодемією. Чинна модельна навчальна програма інтегрованого курсу природничої освітньої галузі для 10–11 класів уже передбачає формування вмінь оцінювати достовірність інформації, розрізняти маніпулювання даними, факти та їх інтерпретацію, пояснювати ризики використання псевдонаукової та спотвореної інформації [1, с. 10]. Програма включає модуль «Здоров'я і медицина в житті людини» з дебатами «Вакцинація: користь, ризики, відповідальність» і «Доказова медицина vs. народні методи: де межа?», а також критичний аналіз медіа-матеріалів про здоров'я з розпізнаванням фейкових новин [1, с. 32]. Перспективний формат – «п'ятихвилинка наукової пильності» з експрес-аналізом відео чи допису за CRAAP. Корисна деконструкція ілюзії глибини пояснення: учень має покроково відтворити механізм твердження, наприклад про сік селери, що нібито «розчиняє жирові відкладення». Нездатність побудувати послідовний біохімічний механізм виявляє межі поверхового розуміння. Контрольно-діагностичний апарат слід переорієнтувати з відтворення визначень на компетентнісні завдання у форматі PISA, які моделюють реальні біомедичні ситуації, аналіз даних і критичне оцінювання висновків.

Підсумовуючи, зазначимо, що подолання біомедичного популізму неможливе лише адміністративними обмеженнями чи регулюванням цифрового середовища – потрібен внутрішній інтелектуальний бар'єр у свідомості молоді. Інтеграція біологічної перевірки фактів у шкільні курси дозволяє поєднати теоретичні знання з реальними життєвими ситуаціями, а формування функціональної біологічної грамотності постає не лише освітнім, а й стратегічним завданням. Запропонована методика не потребує докорінної зміни освітнього процесу, оскільки чинна програма вже містить відповідні результати навчання. Перспективи подальших досліджень пов'язані з валідацією адаптованого тесту CRAAP для учнівської аудиторії, розробкою критеріїв

вимірювання ефективності методики та вивченням її впливу на поведінкові й суспільні результати в довгостроковій перспективі.

Література

1. Модельна навчальна програма «Інтегрований курс природничої освітньої галузі. 10–11 класи. Основний рівень» для закладів загальної середньої освіти / авт. Зінкевич М. В., Мідак Л. Я., Горобець Л. В., Кравець І. В. та ін. Київ : МОН України, 2026.

2. Blasi F., Caiani E., Grignolio Corsini A., Magro M. G., Mauron A., Montorsi M., Nobile M., Panina G., Prainsack B., Sbutega A. Culture and Sciences for Life: Towards a Global Health Literacy Alliance for a Sustainable Future: Policy Brief. Task Force 1 Global Health and COVID-19. [Б. м. : б. в.], 2021. 18 p.

3. Duplaga M., Sikorska M., Zwierczyk U., Kowalska-Duplaga K. Susceptibility to Health Misinformation, Vaccine Conspiracy Beliefs, Trust in Scientists, and e-Health Literacy as Determinants of Vaccine Hesitancy in Poland. *Healthcare*. 2026. Vol. 14, No. 4. Art. 497. DOI: 10.3390/healthcare14040497.

4. Grace M., Bay J. L. Developing a pedagogy to support science for health literacy. *International Journal of Science Education*. 2011. Vol. 33, No. 13. P. 1783–1801. DOI: 10.1080/09500693.2011.611635.

5. Holzhausen E. A., Fitz-Henley J., Theisen C. H. Online Information Literacy: Applying the CRAAP Test to Vaccine (Mis)information. *CourseSource*. 2022. Vol. 9. DOI: 10.24918/cs.2022.44.

6. Kalteis M., Steckelberg A., Zacher S., Hinneburg J. Interventions to promote critical health literacy: a scoping review. *Health Promotion International*. 2026. Vol. 41, No. 4. Art. daag103. DOI: 10.1093/heapro/daag103.

7. Lasco G., Curato N. Medical populism. *Social Science & Medicine*. 2019. Vol. 232. P. 1–8. DOI: 10.1016/j.socscimed.2019.04.027.

8. Yeung A. W. K., Tosevska A., Klager E., Eibensteiner F., Tsagkaris C., Parvanov E. D., Nawaz F. A., Völkl-Kernstock S., Schaden E., Kletecka-Pulker M., Willschke H., Atanasov A. G. Medical and Health-Related Misinformation on Social

Media: Bibliometric Study of the Scientific Literature. *Journal of Medical Internet Research*. 2022. Vol. 24, No. 1. Art. e28152. DOI: 10.2196/28152.

ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО-ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Андрій Андрусик

аспірант кафедри педагогіки та інноваційної освіти

ORCID: 0009-0003-5051-4915 *Andrii.H.Andrusyk@lnpu.ua*

Науковий керівник: Іванна Гузій

доктор філософії, доцент

доцент кафедри Практичної психології ментального здоров'я

ORCID: 0000-0002-6886-6412 *Ivanna.S.Huzii@lpnu.ua*

Національний університет «Львівська політехніка»

Еколого-правова компетентність, як складник професійної компетентності, поєднує екологічні знання, правову орієнтацію, практичні вміння та відповідальність. Майбутній кваліфікований робітник має розуміти екологічні наслідки професійних дій, співвідносити їх із правовими вимогами та відповідально діяти у ситуаціях, пов'язаних із ресурсами, відходами, безпекою праці й охороною довкілля. Еколого-правову компетентність учня закладу професійно-технічної освіти розуміємо як інтегровану здатність оцінювати екологічні наслідки професійних дій та застосовувати їх у навчально-виробничих ситуаціях.

Чинний Закон України «Про професійну освіту» пов'язує підготовку фахівця з розвитком компетентностей і відповідальної громадянської поведінки, закріплює обов'язок здобувачів дбайливо ставитися до довкілля та дотримуватися законодавства [2]. Отже, нормативна база безпосередньо підтримує інтеграцію екологічної і правової складових у професійному навчанні.

Теоретичне підґрунтя для уточнення принципів формування досліджуваної компетентності становлять напрацювання з екологізації професійної підготовки. А. Каленський і Т. Герлянд пов'язують екоорієнтовані педагогічні технології з цілеспрямованістю, суб'єктністю учня, варіативністю навчання, професійною

відповідністю та природовідністю [1]. Розвиваючи цей підхід, ми враховуємо специфіку правового компонента, оскільки учень має не тільки усвідомлювати екологічну доцільність певної дії, а й встановлювати її відповідність чинним вимогам.

До принципів формування еколого-правової компетентності відносимо інтеграцію екологічного і правового змісту, нормативну актуальність, професійну контекстність, діяльнісно-проблемну спрямованість, превентивність і відповідальність, системність та рефлексивність.

Принцип інтеграції екологічного і правового змісту передбачає узгоджене вивчення виробничих впливів на довкілля, ресурсозбереження та екологічної безпеки з правами, обов'язками, заборонами й відповідальністю. Учень має сприймати правову норму як регулятор професійної поведінки. Принцип потребує зв'язку між загальноосвітніми, професійними компонентами і виробничим навчанням. Під час опрацювання поводження з відходами педагог, наприклад, поєднує технологічні правила із природоохоронними обмеженнями, вимогами безпеки та відповідальністю. Така побудова формує цілісне розуміння рішення і його наслідків.

Принцип нормативної актуальності та правової достовірності орієнтує освітній процес на чинні норми й коректне пояснення меж їх дії. Педагог має розрізняти нормативно-правові акти, локальні інструкції, професійні стандарти та рекомендації, оновлювати матеріали і привчати учнів працювати з офіційними джерелами. Стратегія екологічної безпеки та адаптації до зміни клімату до 2030 року визначає орієнтири щодо зниження екологічних ризиків, відповідального природокористування та підвищення обізнаності [3]. Професійна підготовка, відповідно, має формувати здатність співвідносити виробничі рішення з актуальними екологічними і правовими вимогами.

Принцип професійної контекстності надає еколого-правовим знанням прикладного змісту. Педагог пов'язує їх з обладнанням, матеріалами, технологічними процесами і ризиками конкретної професії. Для будівельних професій це може бути поводження з відходами та зменшення пилового

забруднення; для аграрної сфери, охорона ґрунтів і вод; для ресторанного господарства, зменшення харчових відходів і раціональне використання ресурсів. У професійному контексті учень бачить зв'язок між нормою, дією, екологічним наслідком і відповідальністю.

Принцип діяльнісно-проблемної спрямованості передбачає завдання, у яких учень аналізує виробничу ситуацію, виявляє екологічний ризик, знаходить правову підставу для рішення, порівнює можливі способи дії та аргументує вибір. Ефективними формами виступають кейси, ситуаційні задачі, аналіз інструкцій, навчальні проєкти та спостереження під час виробничої практики. На нашу думку, така організація переводить знання у практичну здатність: учень визначає ризик, установлює нормативні обмеження, добирає безпечний спосіб роботи, прогнозує наслідки і пояснює відповідальність за недотримання вимог. Правова грамотність у цьому процесі стає засобом екологічно доцільної професійної поведінки.

Принцип превентивності та відповідальності спрямовує навчання на запобігання шкоді. Учень має розуміти причинно-наслідковий зв'язок між професійною дією, екологічним ризиком, порушенням норми та можливою відповідальністю. Педагогічні ситуації мають спонукати до порівняння профілактичного рішення з діями після виникнення порушення. Унаслідок цього дотримання екологічних вимог поступово набуває значення професійного стандарту власної поведінки. Оцінювання доцільно пов'язувати з обґрунтованістю рішення, здатністю передбачити ризик і пояснити правові наслідки, а не тільки з відтворенням нормативного положення.

Принцип системності та наступності забезпечує поступове ускладнення еколого-правового змісту. Учні переходять від базових понять, прав, обов'язків і правил безпеки до аналізу галузевих ризиків та вимог конкретних операцій, а під час виробничого навчання переносять норми у професійні дії. Наступність між теоретичною і практичною підготовкою зменшує розрив між знанням правила та його виконанням і потребує узгодженої роботи викладачів, майстрів виробничого навчання та наставників.

Принцип рефлексивності передбачає оцінювання учнем власного рішення за критеріями законності, екологічної безпеки, ресурсної доцільності та професійної відповідальності. Рефлексія допомагає виявити причини помилок, усвідомити межі знань і сформувати звичку звертатися до достовірних нормативних джерел. Педагог водночас оцінює здатність учня переносити засвоєні правила в нові виробничі умови.

Отже, формування еколого-правової компетентності має ґрунтуватися на єдності екологічного, правового і професійно-діяльнісного змісту та послідовному переході від знання норми до її застосування у виробничій ситуації. Реалізація визначених принципів сприяє підготовці кваліфікованого робітника, здатного діяти екологічно безпечно, правомірно та відповідально.

Література

1. Каленський А. А., Герлянд Т. М. Принципи розроблення та застосування екоорієнтованих педагогічних технологій. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*. 2022. Вип. 3 (50). С. 233–238.

2. Про професійну освіту : Закон України від 21.08.2025 № 4574-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/4574-20 (дата звернення: 06.10.2026).

3. Про схвалення Стратегії екологічної безпеки та адаптації до зміни клімату на період до 2030 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 20.10.2021 № 1363-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/1363-2021-р (дата звернення: 06.10.2026).

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГА В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ: МІЖНАРОДНА АКАДЕМІЧНА ТА ПРОФЕСІЙНА / ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ

Анна Дідусенко

освітньо-професійна програма «Загальна педагогіка»,

магістратура, 1 курс

Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»

2503annadi@gmail.com

Умови пандемії COVID-19, які плавно перейшли в реалії повномасштабної війни, створили для українських учителів безпрецедентний рівень хронічного стресу та професійного вигорання. Педагоги опинилися на передовій освітнього фронту, де до звичайних робочих обов'язків додалися загрози життю, повітряні тривоги та необхідність надавати психологічну підтримку дітям, попри власний виснажений стан.

Перехід від ізоляції та технічних труднощів дистанційного навчання під час ковіду до проведення уроків зі сховищ, під час знеструмлень та під звуки сирен стало для багатьох вчителів подвійним випробуванням. Українським учителям довелося в екстреному режимі опановувати цифрові технології та повністю перебудовувати звичний процес навчання. Перехід на дистанційну та змішану форму освіти став величезним викликом, але водночас і поштовхом до масштабного професійного розвитку. В щоденному вжитку стали поняття Google Classroom**,** Zoom, Google Meet, Kahoot!, Quizizz, Padlet**,** Jamboard**,** LearningApps, Canva.

Постійна зміна форматів навчання (очне, дистанційне, змішане), міграція учнів та колег, а також особисті втрати чи евакуація призвело до втрати стабільності.

Учителі працюють не лише як викладачі, а й як психологи, психотерапевти, медичні працівники, мами. Вони змушені контейнувати (перебирати на себе і заспокоювати) страхи, паніку та травми учнів.

Досвід українських учителів, які через повномасштабну війну виїхали за кордон і влаштувалися в європейськіі школи, є унікальним взірцем професійної адаптації, психологічного навантаження та культурного обміну. Загалом понад 20 тисяч освітян опинилися за межами України, і значна їх частина інтегрувалась в освітні системи Польщі, Німеччини, Великої Британії та інших країн.

Реальні історії вчителів показують, що викладання в європейських школах складається з кількох ключових етапів, великих викликів та несподіваних відкриттів.

Проблема професійної адаптації та реінтеграції українських педагогів за кордоном чітко простежується на прикладі досвіду Наталії ЩОКИ, вчителя початкових класів Ліцею № 6 міста Самар Дніпропетровської області. Практичний досвід педагога в Італії засвідчує наявність жорстких інституційних та бюрократичних бар'єрів. Зокрема, процедура визнання кваліфікації вимагає досягнення мовної компетентності на рівні C1 (за шкалою CEFR), що в середньому триває до трьох років, а також високовартісної процедури нострифікації документів про освіту та стаж. Навіть за наявності першої кваліфікаційної категорії максимальний рівень працевлаштування без проходження трирічного спеціалізованого перенавчання обмежується посадою асистента вихователя. Додатково відзначається проблема форсованої мовної та соціокультурної асиміляції українських дітей-біженців, яких одразу інтегрують у місцеве освітнє середовище без належного перехідного періоду.

Професійний розвиток педагога сьогодні є безперервним процесом, який охоплює не лише підвищення кваліфікації, а й самоосвіту, участь у професійних спільнотах, освітніх проєктах, тренінгах, семінарах, конференціях та програмах міжнародного співробітництва. Важливим ресурсом такого розвитку є міжнародна академічна та професійно-педагогічна мобільність.

Міжнародну мобільність педагога доцільно розглядати як можливість професійного та особистісного розвитку через участь в освітніх і наукових заходах, стажуваннях, програмах обміну, міжнародних проєктах, конференціях, навчальних курсах та інших формах професійної взаємодії. Її цінність полягає не лише у здобутті нових знань, а й у можливості безпосередньо ознайомитися з освітніми системами інших країн, сучасними методиками викладання та підходами до організації освітнього процесу.

Особливого значення міжнародна мобільність набуває для українських педагогів у контексті євроінтеграційних процесів. Вона сприяє формуванню здатності педагога працювати в умовах культурного різноманіття, розвивати міжкультурну комунікацію, використовувати цифрові інструменти та критично оцінювати педагогічний досвід різних країн.

Важливим результатом міжнародної професійної мобільності є обмін досвідом. Педагог не лише отримує можливість запозичити ефективні практики, а й представляє власний досвід, демонструючи напрацювання української школи. Такий двосторонній обмін сприяє професійному діалогу та формуванню спільного європейського освітнього простору.

Водночас міжнародна мобільність має значення не лише для самого педагога. Повертаючись до закладу освіти, учитель має можливість поширювати отримані знання серед колег, адаптувати сучасні методики до українських умов, організовувати нові освітні проєкти та створювати можливості для професійного розвитку інших педагогів. Таким чином, індивідуальний досвід мобільності перетворюється на ресурс розвитку всього закладу освіти.

Важливою умовою ефективної міжнародної мобільності є готовність педагога до професійної рефлексії. Не кожен зарубіжний досвід може бути механічно перенесений в українську школу. Педагог має аналізувати його, враховувати національний контекст, потреби учнів, можливості закладу освіти та особливості української освітньої системи. Саме тому міжнародний досвід доцільно не копіювати, а творчо адаптувати.

Зокрема, аналіз концепції фінської освітньої моделі дозволяє зробити висновок, що вона базується на пріоритетності психологічного благополуччя здобувачів освіти та мінімізації страху перед академічними помилками. Функціонування цієї системи забезпечується відсутністю репресивних методів оцінювання, де бали виконують діагностичну та стимулювальну, а не каральну функцію. Педагог у такій структурі виступає не в ролі контролера, а в статусі фасилітатора й наставника, що користується високим рівнем довіри з боку держави, батьківської спільноти та учнів. Фінський підхід характеризується відмовою від надмірної стандартизованої тестової перевірки знань та формалізованого навчання. Освітній процес орієнтований на розвиток критичного мислення, аналітичних здібностей, навичок колаборації та формування автономної особистості.

Важливим складником є соматико-психологічна турбота про учнів, яка реалізується через:

- оптимізацію тривалості навчального дня;
- інтенсифікацію рухової активності;
- зменшення обсягу домашніх завдань;
- створення дієвих механізмів інклюзії та підтримки дітей із особливими освітніми потребами;
- забезпечення рівного доступу до якісної освіти незалежно від регіону проживання.

Окрему увагу в структурі фінського інваріантного складника навчального плану приділено художньо-естетичному та фізичному вихованню. Музика, образотворче мистецтво, ремесла й проєктна діяльність розглядаються як повноцінні інструменти всебічного розвитку особистості. Фізична культура та активні перерви інтегровані в щоденний регламент як обов’язкова норма. Створюване освітнє середовище мінімізує академічний тиск, проте стимулює високий рівень індивідуальної відповідальності та базується на глибокій повазі до дитини. Варто зазначити, що аналогічні засадничі принципи наразі імплементуються в український освітній простір через реформу «Нова

українська школа». Це створює передумови для розбудови вітчизняної моделі освіти, заснованої на довірі, суб'єкт-суб'єктній взаємодії та всебічному розвитку особистості. Фундаментальна мета такої трансформації полягає у переході від кількісно-оцінної парадигми до формування впевненого, творчого та адаптивного покоління..

Основні варіанти та програми міжнародної мобільності:

Програми Erasmus+ (канали мобільності для працівників освіти). Дають змогу вчителям закладів загальної середньої, професійної та фахової передвищої, вищої освіти брати участь у викладанні або проходити проєкти академічної мобільності від національного офісу Erasmus+ в Україні. Це можуть бути короткострокові візити, тренінги, заходи підвищення кваліфікації чи «шадоубінг» (спостереження за роботою закордонних колег).

Міжнародні стажування та наукові гранти. Програми від урядів іноземних держав (наприклад, стипендії імені Фулбрайта для викладачів і дослідників у США, урядові стипендії країн ЄС), які фінансують дослідницьку діяльність чи наукове стажування за кордоном.

Програми мовного та методичного обміну. Проєкти підтримки українських педагогів від міжнародних організацій та асоціацій викладачів іноземних мов (Goethe-Institut, British Council тощо), які пропонують методичні семінари, мандрівні тренінги та можливість викладання за кордоном.

Участь у міжнародних освітніх конференціях та семінарах. Короткострокова мобільність, що передбачає презентацію власних напрацювань, участь у воркшопах і налагодження партнерства між закладами освіти різних країн.

Література

1. Швидун Л. Т. Про концептуальні засади освітньої мобільності в науково-освітньому просторі України та Європи. Актуальні проблеми філософії та соціології. 2021. Вип. 29. С. 48–53. DOI: 10.32837/apfs.v0i29.959.

2. Лущинська О., Шоловій М.-Т. Професійна мобільність педагога як вимога сьогодення. Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. 2024. № 40. DOI: 10.30970/vpe.2024.40.12243.

3. Фрицюк А. Підготовка майбутніх учителів до професійної мобільності як педагогічна проблема. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. 2023. Вип. 76. С. 45–50. DOI: 10.31652/2415-7872-2023-76-45-50.

4. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII.

https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

5. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20

6. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18

7. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 № 2736-20. https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20

8. Еразмус+ - Програма Європейського Союзу у сфері освіти, професійної підготовки, молоді та спорту. https://erasmusplus.org.ua/

9. ChatGPT: модель GPT-4o/розробник OpenAI. 2026. URL:https://chatgpt.com (дата звернення: 20.09.2026).

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА В ЦИФРОВУ ЕПОХУ

Анна Кирпа

кандидат педагогічних наук, доцент

Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»

ORCID: 0000-0002-7953-7008 *ms.kyrpa@gmail.com*

Цифрова трансформація освіти змінює не лише способи організації навчання, а й усталені уявлення про професійний розвиток педагога. Традиційно професійна мобільність асоціюється передусім із фізичним переміщенням: участю у стажуваннях, програмах академічної мобільності, міжнародних обмінах, конференціях, навчальних візитах чи професійних заходах в іншому освітньому середовищі. Водночас поширення цифрових технологій, онлайн-навчання, професійних мереж та віртуальної співпраці актуалізує питання обов'язкової фізичної присутності в межах професійної мобільності.

Цифрова трансформація створює передумови для розширення традиційного трактування професійної мобільності педагога. У сучасних умовах мобільність дедалі менше визначається лише здатністю людини переміщуватися у фізичному просторі й дедалі більше готовністю виходити за межі усталеного професійного середовища, взаємодіяти з іншими професійними спільнотами, отримувати доступ до нових знань і практик, адаптувати їх до власного контексту та створювати нові професійні зв'язки. Такий підхід відповідає сучасним європейським тенденціям цифровізації освіти. У Digital Education Action Plan Європейська Комісія розглядає цифрову освіту як один із ключових механізмів адаптації освітніх систем до цифрової доби, наголошуючи, зокрема, на необхідності розвитку цифрових компетентностей педагогів та підтримки їхньої професійної діяльності [1]. Отже, цифровий вимір професійного розвитку педагога вже не можна розглядати як додаткову або ситуативну можливість, оскільки він поступово стає невід'ємною складовою сучасної професійної діяльності.

У цьому контексті доцільно розмежувати поняття фізичної та професійної мобільності. Фізична мобільність передбачає зміну географічного або інституційного середовища професійної діяльності. Професійна мобільність є ширшим явищем і характеризує здатність педагога адаптуватися до нових професійних умов, опановувати нові компетентності, взаємодіяти з представниками інших професійних і культурних середовищ, змінювати професійні практики та використовувати нові можливості для професійного зростання. У цифровому середовищі ці процеси можуть відбуватися без фізичного переміщення. Педагог може долучитися до міжнародної професійної спільноти, пройти курс підвищення кваліфікації, взяти участь у міжнародному проєкті, провести спільне заняття з колегою з іншої країни, представити власну практику на міжнародному вебінарі або конференції, здійснити спільне дослідження чи професійне консультування, перебуваючи у власному місті. Таким чином, цифрові технології зменшують значення географічних кордонів для професійної взаємодії.

Особливого значення набувають онлайн-професійні спільноти. Дослідження M. Macià та I. García показало, що неформальні онлайн-спільноти й професійні мережі можуть бути важливим джерелом професійного розвитку педагогів, оскільки забезпечують можливості спільного навчання, обміну досвідом, рефлексії над педагогічною практикою та отримання професійної підтримки [4]. Отже, професійний розвиток перестає бути виключно організованою інституцією діяльністю та дедалі більше набуває мережевого й самокерованого характеру.

Систематичний огляд досліджень онлайн-спільнот педагогів, здійснений A. Lantz-Andersson, M. Lundin та N. Selwyn, також засвідчив, що онлайн-взаємодія може створювати сталі можливості для професійного навчання та колегіальної підтримки [3]. Важливо, що такі спільноти можуть існувати незалежно від фізичного розташування їхніх учасників. Це принципово змінює просторовий вимір професійної мобільності: професійне середовище педагога потенційно перестає обмежуватися закладом освіти, містом або навіть країною.

Водночас важливо враховувати ризик виникнення ілюзії мобільності: цифрова мобільність не повинна ототожнюватися лише з використанням цифрових інструментів. Велика кількість вебінарів, онлайн-курсів, професійних підписок або цифрових контактів сама по собі не гарантує професійного розвитку та не забезпечує професійної мобільності. Цифрове середовище може створювати надлишок інформації, поверхневу участь та фрагментарне споживання професійного контенту. Визначальним стає не кількісний, а трансформаційний вимір мобільності: наскільки отриманий досвід змінює професійні знання, переконання, поведінку та педагогічну практику. Саме тому перспективною видається модель, у якій професійна мобільність педагога в цифровому середовищі розглядається не як одноразова подія, а як безперервний цикл професійного руху або послідовність дій (Рис.1.).



Рис.1. Цикл професійної мобільності педагога в цифровому середовищі

Згідно із Рис. 1, перший етап передбачає отримання доступу до нових професійних ресурсів і середовищ. На другому відбувається активна взаємодія між різними учасниками професійної спільноти. Третій етап передбачає набуття нового досвіду шляхом обміну ідеями і знаннями в межах професійної мобільності у цифровому середовищі. Рефлексія на четвертому етапі дає змогу

оцінити відповідність нового досвіду власним професійним потребам, тоді як адаптація на п’ятому етапі передбачає його переосмислення з урахуванням конкретного освітнього контексту. Лише після цього відбувається застосування нових практик в умовах професійних реалій та, потенційно, їх поширення серед колег (шостий та сьомий етапи відповідно).

Саме останні етапи є критично важливими для української освіти. В умовах війни можливості фізичної мобільності педагогів є нерівномірними та залежать від безпекових, фінансових, організаційних і сімейних обставин. Водночас потреба у професійному розвитку не зменшується. Навпаки, освітнє середовище, що швидко змінюється, потребує від педагогів здатності постійно адаптувати професійні знання та практики. Тому цифрові формати можуть виконувати компенсаторну функцію щодо обмежень фізичної мобільності. Вони дають змогу підтримувати професійні зв’язки, отримувати міжнародний досвід і брати участь у професійних спільнотах навіть за відсутності можливості фізичного переміщення. Особливо актуально це для педагогів, які працюють в умовах воєнних ризиків, тимчасового переміщення, обмежених фінансових можливостей або нерівного доступу до міжнародних програм.

Водночас цифрове середовище породжує і нові вимоги до самого педагога. Щоб бути професійно мобільним, недостатньо володіти технічними навичками. Педагог має вміти знаходити та критично оцінювати професійні ресурси, будувати цифрову професійну ідентичність, комунікувати в міжнародному середовищі, працювати у спільних цифрових просторах, презентувати власний досвід і, що особливо важливо, здійснювати професійний відбір інформації.

Нові можливості цифрового професійного розвитку пов’язані також із розвитком штучного інтелекту (ШІ). Генеративні системи можуть підтримувати пошук освітніх ресурсів, персоналізацію професійного навчання, аналіз педагогічної практики, створення навчальних матеріалів, мовну та комунікаційну підтримку. Водночас використання ШІ потребує нових професійних компетентностей (наприклад, критичне оцінювання результатів роботи системи або дотримання етичних принципів та академічної доброчесності).

У власному дослідженні, присвяченому використанню інструментів ШІ у викладанні соціально-гуманітарних дисциплін, також було акцентовано увагу на необхідності розвитку у педагогів не лише обізнаності щодо можливостей ШІ, а й гнучкості, адаптивності та впевненості під час його інтеграції в освітню діяльність [2]. Це дозволяє розглядати цифрову професійну мобільність як комплексне явище, що поєднує технологічну готовність із готовністю до професійних змін.

Отже, цифрова професійна мобільність передбачає не просто здатність педагога «працювати онлайн». Вона характеризує здатність переміщуватися між професійними контекстами, ідеями, спільнотами та практиками у цифровому просторі, не обов'язково змінюючи своє фізичне місцезнаходження. У такому підході фізична мобільність є лише одним із можливих механізмів професійного розвитку, тоді як цифрове середовище істотно розширює можливості для професійної взаємодії.

Цифрова трансформація освіти формує нову парадигму, у якій професійна мобільність може реалізовуватися через цифрові мережі, онлайн-спільноти, міжнародну дистанційну співпрацю, віртуальне навчання та спільне створення професійного знання. Для українських педагогів такий підхід набуває особливої актуальності. У ситуації, коли фізична мобільність може бути обмежена безпековими та соціально-економічними чинниками, цифрові форми професійної взаємодії створюють додаткові канали інтеграції українського педагога до європейського та глобального освітнього простору.

Література

1. European Commission. Digital Education Action Plan (2021-2027) [Електронний ресурс]. Brussels: European Commission, 2020. URL: https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/actions/plan (дата звернення: 07.09.2026). https://www.eu.dk/samling/20201/kommissionsforslag/kom(2020)0624/kommissionsforslag/1693975/2253766/index.htm

2. Kyrpa A., Stepanenko O., Zinchenko V., Datsiuk T., Karpan I., Tilniak N. Artificial intelligence tools in teaching social and humanitarian disciplines. *Information Technologies and Learning Tools*, 2024. Vol. 100, No. 2. P. 162-179. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v100i2.5563 .

3. Lantz-Andersson A., Lundin M., Selwyn N. Twenty years of online teacher communities: A systematic review of formally-organized and informally-developed professional learning groups. *Teaching and Teacher Education*, 2018. Vol. 75. P. 302-315. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.008 .

4. Macià M., García I. Informal online communities and networks as a source of teacher professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 2016. Vol. 55. P. 291-307. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.021 .

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА В СИСТЕМІ ОСВІТИ В УМОВАХ ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ І ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Анна Манастирна

вчитель вищої категорії

Дніпровський науковий фінансово-економічний ліцей Дніпровської міської ради, місто Дніпро

manastirnaja@gmail.com

На сучасному етапі розвитку освітньої системи спостерігається інтенсивна цифрова трансформація, яка охоплює не тільки зміст і технології навчання, але й змінює природу професійної діяльності вчителів. Поширення цифрових освітніх платформ, дистанційних та змішаних форматів навчання, хмарних сервісів, комунікаційних засобів, аналітичних інструментів і технологій штучного інтелекту зумовлює потребу в постійному оновленні професійних навичок педагогів. У таких умовах професійно-педагогічна мобільність стає надзвичайно важливою, оскільки вона вимагає від освітян здатності швидко адаптуватися до змін, засвоювати нові методи професійної діяльності і трансформувати свою педагогічну практику відповідно до сучасних освітніх вимог.

У наукових дослідженнях професійна мобільність часто описується як динамічна риса особистості вчителя, яка проявляється у його готовності до змін у професійній сфері, постійному навчанні, підвищенні кваліфікації, освоєнні нових напрямів діяльності та вміння адаптуватися до змін в освітньому середовищі. Лущинська О. В. та Шоловій М.-Т. І. акцентують увагу на тому, що сучасна професійна мобільність включає відкритість до змін, готовність до навчання, навички роботи з інформацією, високий рівень комунікаційних навичок і здатність швидко реагувати на зміни в освіті [1, с. 154–163]. Таким чином, професійно-педагогічну мобільність слід розглядати не лише як ймовірність перейти на іншу посаду, змінити місце роботи або професійну траєкторію, але,

насамперед, як здатність педагога адаптувати методи своєї професійної діяльності до нових умов.

Цифровізація освіти суттєво розширює межі професійної мобільності педагога. Якщо раніше основними її аспектами були підвищення кваліфікації, зміна професійної ролі або освоєння нових методик навчання, то зараз до них додається вміння працювати в цифровому освітньому середовищі. Це включає використання онлайн-платформ, створення цифрового навчального контенту, організацію дистанційної та змішаної взаємодії, а також застосування цифрових інструментів для оцінки та освітньої аналітики. Дослідження М. Кір'янової показує, що інформаційно-цифрова компетентність є важливою частиною професійного успіху педагога, оскільки дозволяє адаптувати навчальні методи до потреб учнів і впроваджувати інноваційні підходи в освітній процес [2, с. 63–72].

Таким чином, цифрова компетентність є одним з ключових факторів у підвищенні професійно-педагогічної гнучкості. Викладач, який добре знається на цифрових інструментах, отримує більше можливостей для професійного розвитку: від участі у професійних спільнотах і онлайн-курсах до обміну досвідом з колегами та створення власного навчального контенту. Це також сприяє впровадженню інновацій в освітні практики. Однак цифровізація вимагає не лише освоєння технічних навичок, а й розвитку здатності критично оцінювати цифрові ресурси, самостійно обирати найкращі інструменти та ефективно застосовувати здобуті вміння у різних професійних ситуаціях.

Поширення технологій штучного інтелекту стало важливим етапом у трансформації професійно-педагогічної мобільності. На відміну від традиційних цифрових інструментів, генеративний штучний інтелект не тільки забезпечує доступ до інформації чи автоматизацію окремих процесів, але й активно бере участь у створенні навчального контенту, генеруванні нових ідей, підготовці завдань, диференціації матеріалів, аналізі даних та плануванні освітньої діяльності. Інтеграція штучного інтелекту в професійну діяльність педагога відкриває новий вимір професійної мобільності, що включає готовність до взаємодії з інтелектуальними цифровими системами

Відповідно до дослідження, здійсненого В. Коваленком, М. Мар’єнко, М. Шишкіною та А. Яцишиним, яке охопило 487 українських педагогічних працівників, встановлено, що 65,8 % респондентів інколи використовують інструменти штучного інтелекту у своїй професійній діяльності. При цьому 28 % вказують на те, що ці технології вони застосовують переважно для власного професійного розвитку. Більш того, 57,1 % учасників оцінюють свій рівень володіння штучним інтелектом як середній, тоді як 26,9 % вважають його низьким [3, с. 24–34]. Наведені результати свідчать про наявність певного розриву між поширенням інструментів штучного інтелекту та готовністю педагогічних працівників до їх системного професійного використання.

У сучасних умовах професійно-педагогічна мобільність включає не лише здатність освоювати конкретні сервіси штучного інтелекту, але й необхідність постійного вдосконалення цифрових компетенцій у відповідь на появу новітніх технологій. Ця мобільність має циклічний характер: педагог визначає нову потребу в професійній діяльності, освоює відповідний цифровий інструмент, впроваджує його в освітню практику, критично аналізує результати, коригує свої професійні підходи та переходить до освоєння нових технологічних можливостей. Таким чином, професійний розвиток у цифрову епоху повинен бути безперервним процесом, а не сумою окремих заходів підвищення кваліфікації.

Дослідження О. Сергійчук демонструє, що професійна мобільність майбутнього викладача тісно пов'язана з цифровою трансформацією освіти. Автор виокремлює серед важливих компонентів цієї мобільності здатність швидко адаптуватися, освоювати нові знання та навички, ефективно використовувати цифрові інструменти, а також проявляти креативність у розв'язанні професійних завдань [4, с. 104–113]. Такий підхід дозволяє стверджувати, що цифрове середовище не просто формує додаткові вимоги до педагога, а змінює саму структуру професійної мобільності.

Застосування штучного інтелекту в системі професійного розвитку педагогічних працівників набуває особливої значущості. Штучний інтелект здатний сприяти формуванню індивідуальних освітніх траєкторій, розробці

навчально-методичних матеріалів, генеруванню дидактичних завдань, створенню презентацій, а також пошуку та організаційному структуруванню інформації. Він також може відігравати ключову роль у рефлексії професійної діяльності та підтримці процесів самоосвіти. Дослідження українських учених свідчать про те, що такі технології мають потенціал для персоналізації процесу професійного навчання, а також для розширення доступу педагогічних працівників до ресурсів для їхнього професійного розвитку [3, с. 24–34; 5, с. 131–140].

Використання штучного інтелекту не завжди є позитивом для професійної мобільності. О. Захар наголошує на кількох ризиках, зокрема технічних обмеженнях, етичних та безпекових питаннях, залежності від технологій, потенційному зниженні рівня критичного мислення, зменшенні міжособистісної взаємодії та проблемах з професійною відповідальністю [6, с. 102–114]. Отже, цифрова мобільність педагога повинна поєднувати технологічну гнучкість із критичністю, етичністю та відповідальністю.

Важливо зазначити, що штучний інтелект не прикликається до заміщення професійних педагогічних рішень. Його доречно сприймати як інструмент, що підсилює діяльність педагога, при тому, що результати його застосування вимагають ретельної перевірки, критичного аналізу та адаптації з урахуванням педагогічних принципів. Особливу увагу слід звернути на перевірку достовірності інформації, створеної за допомогою штучного інтелекту, дотримання стандартів академічної доброчесності, захист персональних даних, дотримання авторського права і уникнення некритичного прийняття автоматично згенерованого контенту. У дослідженнях Національної академії педагогічних наук України наголошується на важливості інтеграції можливостей штучного інтелекту в процес розвитку цифрової компетентності педагогів, а також методичному супроводі в його впровадженні [7, с. 1–6].

У даному контексті професійно-педагогічна мобільність може бути охарактеризована як інтегральна компетентність педагога, що охоплює чотири взаємопов'язані види адаптації: технологічну, методичну, професійно-комунікативну та ціннісно-етичну. Технологічна адаптація вимагає засвоєння

сучасних цифрових інструментів та систем штучного інтелекту. Методична адаптація включає трансформацію підходів до організації навчального процесу згідно з можливостями цифрових технологій. Професійно-комунікативна адаптація передбачає готовність до нових форм взаємодії з учнями, колегами та професійними спільнотами. Нарешті, ціннісно-етична адаптація акцентує увагу на відповідальному використанні цифрових технологій, дотримуючись принципів академічної доброчесності, конфіденційності, безпеки та орієнтації на людські інтереси.

Професійно-педагогічна мобільність у сучасних умовах не може бути реалізована лише на індивідуальному рівні, вона вимагає відповідного інституційного середовища. Серед ключових умов для її розвитку варто виділити регулярне підвищення цифрової компетентності та знань із штучного інтелекту серед педагогів, доступ до сучасної цифрової інфраструктури, створення професійних цифрових спільнот, розвиток наставництва, використання модульних і персоналізованих програм підвищення кваліфікації, а також забезпечення методичного супроводу для впровадження нових технологій. Дослідження у цій сфері також підкреслюють необхідність систематичного професійного навчання, адже серед основних перешкод цифровізації залишаються недостатня технічна підтримка, потреба в оновленні знань і навичок та обмежена кількість навчальних ресурсів.

Цифровізація та еволюція технологій штучного інтелекту радикально змінюють професійно-педагогічну мобільність, перетворюючи її з переважно адаптаційної категорії на комплексну здатність педагогів до постійного професійного оновлення. В основі цього процесу лежить не лише готовність реагувати на технологічні нововведення, але й активне використання таких змін для покращення освітнього процесу, сприяння професійному саморозвитку та формування інноваційних освітніх практик. Подальші дослідження варто зосередити на розробці структурно-функціональної моделі професійно-педагогічної мобільності в цифровому середовищі. Ця модель повинна інтегрувати цифрову компетентність, грамотність у сфері штучного інтелекту,

педагогічну креативність, критичне мислення, етичну відповідальність і спроможність до безперервного професійного навчання.

Література

1. Лущинська О. В., Шоловій М.-Т. І. Професійна мобільність педагога як вимога сьогодення. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2024. Вип. 40. С. 154–163. URL: https://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/pedagogics/article/view/12243 (дата звернення: 16.09.2026).

2. Кір'янова М. Інформаційно-цифрова компетентність педагога як основа його професійного успіху в умовах інформаційно-освітнього середовища. *Педагогічні науки*. 2024. № 84. С. 63–72. URL: https://pednauki.pnpu.edu.ua/article/view/345350 (дата звернення: 16.09.2026).

3. 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. URL:https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746132/1/Kovalenko%20V.%2C%20Shyshkina%20M.pdf (дата звернення: 16.09.2026).

4. Сергійчук О. Професійна мобільність майбутнього викладача в умовах цифрової трансформації освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2026. № 1. С. 104–113. URL: https://znp.udpu.edu.ua/article/view/356352 (дата звернення: 16.09.2026).

5. Захар О. Уплив інструментів штучного інтелекту на професійний розвиток педагогів. *Вересень*. 2024. Т. 3, № 102. С. 102–114. URL: https://september.moippo.mk.ua/index.php/sept/article/view/392 (дата звернення: 16.09.2026).

6. Коваленко В. В., Шишкіна М. П. Модель відкритого освітнього середовища з елементами штучного інтелекту для професійного розвитку педагогічних кадрів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. № 219. С. 43–49. URL: https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/2438 (дата звернення: 16.09.2026).

7. Барладим В. М., Бруяка А. В., Бугаєнко М. А. та ін. *Використання засобів і сервісів штучного інтелекту для професійного розвитку педагогічних кадрів : препринт (аналітичні матеріали)* / за ред. М. П. Шишкіної. Київ : ІЦО НАПН України, 2024. 96 с. URL: https://elibrary.kdpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/12800 (дата звернення: 16.09.2026).

DATA-DRIVEN ПІДХІД ДО ВНУТРІШНЬОГО МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Анна Марчук

освітньо-професійна програма

«Освітній менеджмент», магістратура, 2 курс

ORCID: 0009-0006-5672-7673 *amarchuk@dano.dp.ua*

Науковий керівник: Дмитро Павлов

доктор політичних наук, професор

ORCID: 0000-0003-4410-9588 *pavlov_pvl@ukr.net*

Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»

Забезпечення якості освіти в закладах загальної середньої освіти потребує управлінських механізмів, здатних не лише фіксувати окремі результати освітньої діяльності, а й виявляти чинники, що визначають їх формування. Поширення цифрових технологій розширює можливості накопичення, систематизації та аналітичного опрацювання інформації, що актуалізує застосування data-driven підходу до внутрішнього моніторингу якості освіти. У такій логіці дані розглядаються не як елемент звітності, а як інформаційна основа для аналізу, планування, коригування та вдосконалення освітньої діяльності.

Внутрішній моніторинг якості освіти доцільно розглядати як складову управління закладом освіти, орієнтовану на отримання інформації про стан освітнього процесу, виявлення проблем і визначення напрямів його вдосконалення. Традиційна орієнтація переважно на окремі показники та результати навчання дає змогу оцінити певні параметри функціонування закладу, однак не забезпечує цілісного бачення умов, у яких формується якість освіти. Тому моніторинг має поєднувати збір інформації, її аналіз та використання результатів для управлінського реагування.

Ключовим об’єктом внутрішнього моніторингу в запропонованому підході визначено освітнє середовище. Воно охоплює сукупність умов, процесів і

взаємодій, які впливають на результати освітньої діяльності. Комплексний характер освітнього середовища передбачає врахування організаційного, педагогічного, психологічного, цифрового та комунікативного компонентів. Такий підхід дає змогу перейти від оцінювання ізольованих показників до аналізу взаємопов'язаних чинників якості освіти.

Організаційний компонент характеризує особливості планування та реалізації освітнього процесу, ефективність управлінських процедур і координацію діяльності його учасників. Педагогічний компонент охоплює результати навчання, якість викладання та освітні досягнення здобувачів освіти. Психологічний компонент пов'язаний із безпечністю, комфортністю та інклюзивністю освітнього середовища. Цифровий компонент відображає використання цифрових ресурсів, платформ та рівень цифровізації освітнього процесу. Комунікативний компонент дає змогу оцінювати взаємодію між учасниками освітнього процесу та якість зворотного зв'язку. Розвиток цифрового освітнього середовища охоплює не лише технологічну інфраструктуру, а й кадрові, методичні та компетентнісні складові [1].

Інформаційна база моніторингу має формуватися шляхом інтеграції різних джерел даних. До них належать результати навчальних досягнень здобувачів освіти, внутрішня документація, результати анкетування учнів, педагогічних працівників і батьків, дані електронних журналів та освітніх платформ. Поєднання кількісних і якісних даних забезпечує більш повне уявлення про стан освітнього середовища. Важливим є не саме накопичення інформації, а її систематизація та подальше використання для визначення тенденцій, проблемних аспектів і пріоритетів розвитку.

Теоретико-методична модель внутрішнього моніторингу на засадах data-driven підходу передбачає послідовний управлінський цикл: освітнє середовище → збір даних → data-driven аналітика → управлінські рішення → підвищення якості освіти. Збір даних охоплює анкетування, аналіз документації та освітніх результатів. На етапі аналітичної обробки здійснюються систематизація інформації, виявлення тенденцій і проблемних аспектів. Результати аналізу

використовуються для планування змін, коригувальних заходів та вдосконалення освітнього середовища. Використання технологій великих даних для оцінювання якості шкільного менеджменту підтверджує можливість підвищення оперативності та обґрунтованості такого аналізу [2].

Особливістю запропонованої моделі є поєднання моніторингової та управлінської складових у межах єдиного циклу. Дані мають цінність не самі по собі, а завдяки можливості їх інтерпретації та використання для прийняття обґрунтованих рішень. Цифрове освітнє середовище створює додаткові умови для оперативного отримання інформації про освітні процеси, її систематизації та використання в управлінні.

Практичне значення data-driven підходу полягає у можливості переходу від ситуативного реагування на проблеми до системного управління розвитком закладу освіти. Регулярний аналіз даних дозволяє визначати пріоритетні напрями вдосконалення, оцінювати результативність управлінських рішень та забезпечувати зворотний зв’язок. Водночас ефективність такого підходу залежить від повноти, достовірності та різноманітності даних, а також від спроможності управлінців інтерпретувати результати аналітики.

Запропонована модель відповідає логіці безперервного вдосконалення внутрішньої системи забезпечення якості освіти: результати моніторингу мають ставати підставою для визначення проблем, планування змін, їх реалізації та повторного оцінювання. Використання даних у такому циклі посилює доказовість управлінських рішень і створює умови для оцінювання не лише результатів, а й освітнього середовища, у якому вони формуються.

Data-driven підхід до внутрішнього моніторингу якості освіти доцільно розглядати як механізм інтеграції даних, аналітики та управлінського впливу. Комплексний аналіз організаційного, педагогічного, психологічного, цифрового та комунікативного компонентів освітнього середовища створює інформаційну основу для обґрунтованого прийняття управлінських рішень. Запропонована теоретико-методична модель може бути використана під час розбудови внутрішніх систем забезпечення якості освіти в закладах загальної середньої

освіти. Перспективним напрямом подальшої роботи є її апробація у практиці закладів освіти та розроблення цифрових інструментів підтримки data-driven управлінських рішень.

Література

1. Гуревич Р., Гордійчук Г., Кобися В., Коношевський Л. Цифрове освітнє середовище в закладах освіти. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. 2023. Вип. 73. С. 7–12. DOI: https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-73-7-12.

2. Min G., Lin M., Liu Y., Yang N., Li Z. Research on the Evaluation Model of School Management Quality in the Compulsory Education Stage Based on Big Data Technology. Sustainability. 2023. Vol. 15, No. 13. Article 9987. DOI: https://doi.org/10.3390/su15139987.

ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ МІЖНАРОДНОЇ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Анна Остапенко

викладач кафедри спеціальної психології,

факультету спеціальної освіти та соціальної політики,

УДУ імені Михайла Драгоманова, м. Київ, Україна

ORCID: 0009-0008-4711-1193 *a.d.ostapenko@udu.edu.ua*

Міжнародна академічна мобільність у сучасній освіті традиційно розглядається як простір професійного зростання, міжкультурного обміну та розширення освітніх можливостей. Однак в умовах повномасштабної війни цей процес набуває іншого психологічного змісту. Для частини українських студентів мобільність стає не лише добровільним освітнім вибором, а й способом збереження навчання, безпеки, соціальних зв'язків і відчуття життєвої перспективи. Тому питання психологічної адаптації студентів у міжнародному академічному середовищі потребує особливої уваги з боку педагогів, психологів та фахівців спеціальної психології.

Воєнний контекст істотно змінює звичайну логіку адаптації. Студент, який навчається за кордоном або бере участь у міжнародній освітній програмі під час війни, одночасно включений у кілька складних процесів: переживання втрат і загрози, зміну освітнього простору, необхідність комунікації іншою мовою, пристосування до нових академічних правил, а також підтримання зв'язку з родиною й країною походження. У дослідженні А. Курапова та співавторів показано, що через шість місяців після початку повномасштабної війни українці, які виїхали за кордон, демонстрували вищі показники тривоги, депресії та стресу, ніж ті, хто залишався в Україні; також посилення фінансових і професійних труднощів було пов'язане з вищим рівнем тривожності (Kurapov et al., 2023). Отже, міжнародна мобільність у період війни не може оцінюватися лише як академічна перевага, оскільки вона часто супроводжується психоемоційним напруженням.

Мета матеріалу - визначити основні психологічні чинники адаптації студентів в умовах міжнародної академічної мобільності під час війни та окреслити психолого-педагогічні умови, які можуть підтримувати їхню академічну стійкість, емоційне благополуччя і соціальну включеність.

Психологічну адаптацію студентів у міжнародній академічній мобільності доцільно розглядати як багаторівневий процес. Він охоплює емоційне пристосування до нового середовища, формування почуття безпеки, збереження навчальної мотивації, прийняття нових соціальних ролей, розвиток міжкультурної компетентності та здатність користуватися доступними ресурсами підтримки. У звичайних умовах студент поступово проходить етапи входження в нову академічну культуру. У воєнний час цей процес ускладнюється тим, що поряд із навчальними завданнями студент продовжує реагувати на події війни, новини з України, небезпеку для близьких, економічну нестабільність та невизначеність майбутнього.

Першим важливим аспектом є травматично-стресовий вимір адаптації. Для українських студентів досвід академічної мобільності може поєднуватися з досвідом вимушеного переміщення, розлуки з родиною, втрати звичного середовища та хронічного інформаційного напруження. М. Полив'яна та співавтори у дослідженні психічного здоров'я українських студентів через двадцять місяців після початку повномасштабної війни встановили високі показники симптомів посттравматичного стресового розладу, тривоги, депресії та безсоння; тип переміщення також мав значення для психічного стану студентів (Polyvianaia et al., 2025). Ці дані свідчать, що адаптація в новому освітньому просторі відбувається на тлі вже наявного психологічного навантаження.

Другим аспектом є вплив психічного стану на навчальну активність. У дослідженні І. Пінчука та співавторів було показано, що симптоми депресії, тривоги, порушень сну та посттравматичного стресу негативно пов'язані з академічною успішністю українських студентів під час війни; частина студентів пропускала заняття саме через проблеми психічного здоров'я (Pinchuk et al.,

2025). Для міжнародної академічної мобільності це має принципове значення, адже студенту необхідно не лише засвоювати новий навчальний матеріал, а й одночасно розуміти інші освітні процедури, інший стиль комунікації з викладачами, правила оцінювання та академічної доброчесності.

Третім аспектом є акультураційний стрес. Він виникає тоді, коли студент стикається з новою культурою, нормами поведінки, мовними бар'єрами, іншими соціальними очікуваннями та відчуттям віддаленості від власної культурної спільноти. Б. Ю та співавтори визначають акультураційний стрес міжнародних студентів через такі складники, як переживання відторгнення, загроза ідентичності, туга за домом, дефіцит можливостей, конфлікт цінностей, культурна компетентність і впевненість у собі; водночас підготовленість до навчання за кордоном зменшує рівень такого стресу (Yu et al., 2014). У ситуації війни туга за домом може набувати особливо болісного характеру, оскільки дім асоціюється не лише з емоційною близькістю, а й з небезпекою, втратою та постійним очікуванням новин.

Систематичний огляд і метааналіз Р. Суфі Амлаші, М. Маджубі та С. Форстмаєра підтверджує, що акультураційний стрес у міжнародних студентів має помірний зв'язок із психологічними наслідками, зокрема з депресивними проявами, психологічним дистресом і зниженням задоволеності життям (Soufi Amlashi et al., 2024). Це дозволяє розглядати міжнародну мобільність не лише як організаційне переміщення студента між закладами освіти, а як складний психологічний процес, який потребує супроводу. Особливо це важливо для студентів, які мають підвищену емоційну вразливість, попередній травматичний досвід, труднощі саморегуляції або особливі освітні потреби.

У площині спеціальної психології важливо враховувати не лише загальні адаптаційні труднощі, а й індивідуальні особливості студента. Для здобувачів освіти з інвалідністю, хронічними захворюваннями, нейророзвитковими особливостями, тривожними станами або досвідом травматизації нове академічне середовище може бути джерелом додаткових бар'єрів. До таких бар'єрів належать неочевидні правила взаємодії, сенсорне перевантаження,

складність швидкого переключення між мовами, нерозуміння доступних сервісів підтримки, страх звертатися по допомогу та побоювання стигматизації. Тому психологічна адаптація має спиратися не лише на загальні заходи інтеграції, а й на індивідуалізований підхід.

Одним із найбільш значущих ресурсів адаптації є соціальна підтримка. І. Ф. Крістіана та співавтори у систематичному огляді й метааналізі підкреслюють, що соціальна підтримка відіграє важливу роль у зменшенні акультураційного стресу міжнародних студентів, а університети мають створювати підтримувальне середовище через орієнтаційні програми, культурну інформацію та міжкультурні активності (Kristiana et al., 2022). Для українських студентів під час війни така підтримка має бути не формальною, а доступною, швидкою і чутливою до травматичного досвіду.

Підтримка в академічному середовищі також має окреме значення. С. Абаджіоглу та Г. Ларсен у лонгітюдному дослідженні міжнародних студентів показали, що зменшення акультураційного стресу пов'язане зі зниженням академічного стресу саме за умов високої академічної соціальної підтримки (Abacioglu & Larsen, 2026). Це означає, що підтримка викладачів, тьюторів, кураторів програм мобільності та студентських спільнот може прямо впливати на здатність студента залишатися включеним у навчання. Для студента важливо не тільки отримати інформацію про правила, а й відчути, що він має право ставити запитання, просити про пояснення та повідомляти про психологічні труднощі.

У воєнний час особливої ваги набуває принцип гнучкості освітнього процесу. М. Блащик та співавтори, аналізуючи досвід студентів Львівського університету під час російсько-української війни, описали, що повітряні тривоги, відключення електроенергії, психологічне напруження і труднощі з мотивацією впливають на навчання, а університетські адаптації включали гібридне навчання, альтернативні форми оцінювання та гнучкі дедлайни (Błaszczyk et al., 2025). У міжнародній академічній мобільності такі підходи також є необхідними,

оскільки студент може перебувати між різними часовими поясами, юридичними статусами, освітніми системами та сімейними обставинами.

Психолого-педагогічний супровід студентів у міжнародній академічній мобільності під час війни доцільно будувати на кількох практичних засадах. По-перше, необхідною є рання діагностика адаптаційних труднощів без стигматизації студента. Це може бути коротке анонімне опитування про рівень стресу, сон, навчальне навантаження, потребу в консультації та доступність підтримки. По-друге, важливо забезпечити зрозумілу комунікацію щодо вимог навчання, оцінювання, перезарахування кредитів і можливостей академічних винятків. Невизначеність у цих питаннях часто посилює тривогу, особливо якщо студент уже перебуває у стані хронічного стресу.

По-третє, варто поєднувати індивідуальну та групову підтримку. Індивідуальні консультації допомагають опрацювати особисті переживання, а групові зустрічі дають студентам відчуття спільності та нормалізують їхній досвід. По-четверте, важливо розвивати психологічну грамотність викладачів, які працюють зі студентами в програмах мобільності. Викладач не має виконувати функцію психотерапевта, однак він повинен розпізнавати ознаки виснаження, надмірної тривоги, соціальної ізоляції, різкого зниження навчальної активності та знати, куди скерувати студента по допомогу.

Окремої уваги потребує питання ідентичності. Студент, який опинився в міжнародному академічному середовищі під час війни, може переживати подвійний психологічний тиск: з одного боку, необхідність інтегруватися в нову освітню культуру, а з іншого - потребу зберегти зв'язок з українською культурною та громадянською ідентичністю. Тому важливо, щоб міжнародне освітнє середовище не вимагало від студента відмови від власного досвіду, мови або пам'яті про війну. Підтримувальна адаптація передбачає не асиміляцію, а інтеграцію, коли студент має можливість бути частиною нового академічного простору і водночас залишатися пов'язаним зі своєю країною.

Психологічна адаптація в умовах міжнародної академічної мобільності під час війни також має превентивний вимір. Якщо труднощі студента залишаються

непоміченими, вони можуть проявлятися через уникнення комунікації, втрату мотивації, пропуски занять, академічну прокрастинацію, соматичні скарги або емоційне виснаження. Натомість своєчасна підтримка сприяє відновленню почуття контролю, формуванню довіри до освітнього середовища та збереженню академічної траєкторії. У цьому контексті міжнародна академічна мобільність може стати не лише викликом, а й ресурсом психологічної стійкості, якщо вона супроводжується людяною комунікацією, передбачуваністю правил і доступністю фахової допомоги.

Психологічна адаптація студентів в умовах міжнародної академічної мобільності під час війни є складним процесом, що поєднує травматично-стресові, акультураційні, академічні та соціальні чинники. Війна посилює ті труднощі, які й у мирний час характерні для міжнародних студентів, але додає до них переживання небезпеки, втрат, невизначеності та відповідальності за близьких. Тому підтримка студентів має бути системною, міждисциплінарною і чутливою до досвіду війни.

Ефективними умовами психологічної адаптації є раннє виявлення труднощів, доступність психологічного консультування, академічна соціальна підтримка, гнучкість освітнього процесу, зрозумілі правила навчання та повага до української ідентичності студентів. Для кафедр спеціальної психології ця проблематика є особливо важливою, оскільки вона дозволяє поєднувати питання інклюзивності, психічного здоров'я, адаптації та професійної відповідальності освітнього середовища перед студентом у кризових обставинах.

Література

1. Kurapov A., Danyliuk I., Loboda A., Kalaitzaki A., Kowatsch T., Klimash T., Predko V. Six months into the war: a first-wave study of stress, anxiety, and depression among in Ukraine. Frontiers in Psychiatry. 2023. Vol. 14. Article 1190465. DOI: 10.3389/fpsyt.2023.1190465. URL: https://www.frontiersin.org/journals/psychiatry/articles/10.3389/fpsyt.2023.1190465/full (дата звернення: 07.09.2026).

2. Polyvianaia M., Yachnik Y., Fegert J. M., Sitarski E., Stepanova N., Pinchuk I. Mental health of university students twenty months after the beginning of the full-scale Russian-Ukrainian war. BMC Psychiatry. 2025. Vol. 25. Article 236. DOI: 10.1186/s12888-025-06654-1. URL: https://link.springer.com/article/10.1186/s12888-025-06654-1 (дата звернення: 07.09.2026).

3. Pinchuk I., Feldman I., Seleznova V., Virchenko V. Braving the dark: mental health challenges and academic performance of Ukrainian university students during the war. Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology. 2025. Vol. 60. P. 2505-2516. DOI: 10.1007/s00127-025-02867-7. URL: https://link.springer.com/article/10.1007/s00127-025-02867-7 (дата звернення: 07.09.2026).

4. Yu B., Chen X., Li S., Liu Y., Jacques-Tiura A. J., Yan H. Acculturative Stress and Influential Factors among International Students in China: A Structural Dynamic Perspective. PLOS ONE. 2014. Vol. 9, No. 4. e96322. DOI: 10.1371/journal.pone.0096322. URL: https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0096322 (дата звернення: 07.09.2026).

5. Soufi Amlashi R., Majzoobi M., Forstmeier S. The relationship between acculturative stress and psychological outcomes in international students: a systematic review and meta-analysis. Frontiers in Psychology. 2024. Vol. 15. Article 1403807. DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1403807. URL: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2024.1403807/full (дата звернення: 07.09.2026).

6. Kristiana I. F., Karyanta N. A., Simanjuntak E., Prihatsanti U., Ingarianti T. M., Shohib M. Social Support and Acculturative Stress of International Students. International Journal of Environmental Research and Public Health. 2022. Vol. 19, No. 11. Article 6568. DOI: 10.3390/ijerph19116568. URL: https://www.mdpi.com/1660-4601/19/11/6568 (дата звернення: 07.09.2026).

7. Abacioglu C. S., Larsen H. From arrival to adaptation: a longitudinal investigation of cultural distance, acculturative and academic stress, and social support in international students. Current Psychology. 2026. DOI: 10.1007/s12144-026-09768-1.

URL: https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-026-09768-1 (дата звернення: 07.09.2026).

8. Błaszczyk M., Kovalisko N., Pachkovskyy Y., Pieńkowski P., Ryniejska-Kiełdanowicz M. Coping with adversity: mechanisms of resilience in Ukrainian universities during the Russian-Ukrainian War - a perspective from Lviv University students. Higher Education. 2025. DOI: 10.1007/s10734-025-01506-z. URL: https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-025-01506-z (дата звернення: 07.09.2026).

НАСТУПНІСТЬ У ВИКЛАДАННІ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Антон Грех

аспірант кафедри педагогіки та інноваційної освіти

ORCID: 0009-0008-9362-7764 *Anton.R.Hrekh@lnpu.ua*

Науковий керівник: д.пед.наук, професор Юрій Козловський

Національний університет «Львівська політехніка»

Цифрова візуалізація посідає важливе місце в курсі інформатики, оскільки учні працюють із зображеннями під час створення презентацій, вебресурсів, анімацій, програмних і тривимірних моделей. Під наступністю у викладанні комп'ютерної графіки ми розуміємо узгоджене нарощування понять і практичних умінь, коли новий зміст спирається на раніше сформований досвід. Метою нашого аналізу є зіставлення графічних тем у чинних програмах та оцінювання логіки їх послідовного вивчення.

Для базової школи Міністерство освіти і науки України пропонує кілька модельних програм, тому конкретний розподіл тем залежить від вибору закладу освіти. Ми простежили одну авторську лінію за програмами Й. Я. Ривкінда, Т. І. Лисенко, Л. А. Чернікової, В. В. Шакотька для 5–6 та 7–9 класів [2; 3]. У програмі для 7–9 класів прямо визначено концентрично-лінійний принцип: раніше сформовані поняття й уміння поглиблюються, а складність матеріалу поступово зростає [3].

У 5 класі окремої теми «Комп'ютерна графіка» немає, однак пропедевтична підготовка відбувається під час вивчення комп'ютерних презентацій. Учні добирають способи візуалізації даних, використовують інфографіку, створюють та вставляють зображення, оцінюють оформлення інформаційного продукту [2]. У 6 класі з'являється самостійна тема «Графічні зображення»: базові поняття і види комп'ютерної графіки, програми для опрацювання зображень, створення, редагування та форматування, шари, текст у зображенні, графічні примітиви й векторні об'єкти [2]. Отже, перехід від використання зображення як складника

готового продукту до свідомого створення власного графічного об’єкта має чітку логіку.

У 7 класі попередній досвід розширюється через програмне створення графічних зображень і тему «Комп’ютерна анімація». Учні опрацьовують растрову та векторну анімацію, формати GIF і WEBP, анімацію руху, кольору, тексту та форми, фільтри, морфінг, створення анімованих банерів [3]. Статичний графічний об’єкт стає динамічним, а робота з редактором доповнюється елементами алгоритмічного керування. Такий перехід ми оцінюємо як послідовний, оскільки він спирається на вже засвоєні поняття об’єкта, властивості, кольору та трансформації.

У 8 класі окрема тема двовимірної графіки не виділяється. Графічний зміст інтегрується в інші розділи: учні вивчають кодування графічних даних і колірні моделі, а під час створення вебресурсів розглядають ергономіку, композицію, кольористику та аналізують дизайн вебсторінок [3]. Цей етап поглиблює розуміння природи цифрового зображення і принципів візуального оформлення. Водночас практична лінія системного редагування растрової та векторної графіки стає менш виразною, що може створювати відчуття змістового розриву між анімацією 7 класу та подальшим тривимірним моделюванням.

У 9 класі програма передбачає тему «3D-графіка». Учні знайомляться з програмами для тривимірного моделювання, принципами просторової навігації, додають примітиви, виконують переміщення, масштабування й обертання, створюють і редагують просторові моделі. Зміст також охоплює кольори, текстури, освітлення, рендеринг, анімаційні ефекти та підготовку моделей до 3D-друку [3]. У цьому випадку поняття графічного об’єкта і трансформації отримують новий просторовий зміст, тому зв’язок із попередніми класами зберігається.

У 10–11 класах рівня стандарту інформатика має модульну структуру. Серед вибіркових модулів представлені «Графічний дизайн», «Комп’ютерна анімація» та «Тривимірне моделювання» [1]. Вони можуть поглибити відповідні лінії базової школи: графічний дизайн продовжує роботу з композицією,

растровою і векторною графікою; комп’ютерна анімація розвиває зміст 7 класу; тривимірне моделювання логічно продовжує 9 клас. Проте вибір модуля визначається освітньою програмою закладу, тому така наступність у старшій школі не є однаковою для всіх учнів.

Узагальнення дає змогу простежити послідовність: 5 клас формує навички візуального подання інформації; 6 клас закладає основи двовимірної графіки; 7 клас переводить графічний об’єкт у динамічну форму; 8 клас поглиблює знання про кодування, колір і дизайн; 9 клас розширює діяльність до тривимірного простору; у 10–11 класах можливе спеціалізоване поглиблення. На нашу думку, загальна логіка відповідає принципу наступності, оскільки від класу до класу зростає складність об’єкта, інструментів та самостійності учня.

Разом із тим повної безперервності ми не спостерігаємо. Найпомітніша проблема виникає у 8 класі, де графіка переважно входить до тем кодування і вебдизайну, а систематична практика в графічному редакторі не утворює окремого змістового блоку. Дещо нерівномірно розвиваються й різні види двовимірної графіки: векторні об’єкти та анімація представлені виразно, тоді як послідовне поглиблення роботи з растровими зображеннями і цифровою фотографією простежується слабше. У старшій школі додатковою умовою стає вибір конкретних модулів.

Для посилення наступності вважаємо доцільним підтримувати наскрізну лінію створення візуального цифрового продукту. У 5 класі таким продуктом може бути інфографіка, у 6 класі тематичне растрове або векторне зображення, у 7 класі анімація, у 8 класі графічне оформлення вебсторінки, у 9 класі тривимірна модель. У старшій школі цю лінію може продовжувати проєктне портфоліо в межах обраного модуля. Доцільно також систематично повертатися до понять «об’єкт», «властивість», «формат», «колір», «шар», «композиція», «трансформація» та застосовувати їх у нових середовищах.

Отже, у чинних програмах загалом простежується логічна послідовність викладання комп’ютерної графіки: від пропедевтичної візуалізації та двовимірного редагування до анімації, цифрового подання зображень,

вебдизайну й 3D-моделювання, після чого можливе поглиблення у вибіркових модулях. Водночас зміст 8 класу та варіативність старшої школи потребують методичного узгодження з попередніми етапами. Реальну наступність забезпечує не сама наявність споріднених тем, а системне перенесення раніше сформованих графічних умінь у нові навчальні завдання.

Література

1. Інформатика. 10–11 класи (рівень стандарту) : навчальна програма для закладів загальної середньої освіти : затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 23.10.2017 № 1407. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/informatika-standart-10-11.docx (дата звернення: 06.10.2026).

2. Модельна навчальна програма «Інформатика. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти / Й. Я. Ривкінд, Т. І. Лисенко, Л. А. Чернікова, В. В. Шакотько. Рекомендовано Міністерством освіти і науки України, наказ від 12.07.2021 № 795. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inform.osv.haluz.5-6-kl/Inform.5-6-kl.Ryvkind.ta.in.14.07.pdf (дата звернення: 06.10.2026).

3. Модельна навчальна програма «Інформатика. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти / Й. Я. Ривкінд, Т. І. Лисенко, Л. А. Чернікова, В. В. Шакотько. Рекомендовано Міністерством освіти і науки України, наказ від 16.08.2023 № 1001. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Inform.osv.haluz.2023/16.08.2023/Informatyka.7-9%20kl.Ryvkind.ta.in.16.08.2023.pdf (дата звернення: 06.10.2026).

МОТИВАЦІЯ ДО НАВЧАННЯ ЯК ПЕРЕДУМОВА ЯКІСНИХ ЗМІН В ОСВІТІ

Арсен Пайцун

освітньо-професійна програма «Професійна освіта (комп'ютерні технології)», магістратура, 1 курс

arseniu437@gmail.com

Тетяна Клімчук

освітньо-професійна програма «Психологія», бакалаврат, 3 курс

klymchuk.t2506.053.24@lntu.edu.ua

Науковий керівник: Ольга Піменова

кандидат соціологічних наук, доцент

ORCID: 0000-0003-3384-6806 socio.lntu@ukr.net

Луцький національний технічний університет

Трансформації, які сьогодні переживає українська освіта, а саме: цифровізація освітнього процесу, поширення технологій штучного інтелекту, інтеграція до європейського освітнього простору, навчання в умовах воєнного стану, ставлять перед закладами вищої освіти питання не лише про те, чого і як навчати, а й про те, чи хоче здобувач навчатися. Будь-яка освітня інновація залишається зовнішньою щодо особистості доти, доки не стає частиною її власної мотиваційної системи. Саме тому мотивація до навчання постає не допоміжною психологічною характеристикою, а передумовою якісних змін в освіті: без неї оновлення змісту, методів і технологій навчання здатне змінити форму освітнього процесу, але не його результат.

У психологічній науці мотивація учіння розглядається як складне багаторівневе утворення. Зокрема, українська дослідниця Я. Ременюк наголошує, що її вивчення охоплює дві основні проблеми: розуміння взаємозв'язку між потребами, мотивацією та конкретною діяльністю студента, спрямованою на досягнення навчальної мети, а також розроблення типології мотивів, які утворюють ієрархію професійної мотивації в межах певної

спеціальності [5]. Така постановка важлива для розуміння якості освіти, адже мотивація не існує поза конкретною навчальною діяльністю, а отже, якість навчального завдання безпосередньо впливає на те, чи буде воно прийняте студентом як особистісно значуще.

Важливим напрямом дослідження навчальної мотивації є визначення чинників, що впливають на її формування та підтримання. У цьому контексті О. Лавринюк і В. Кириченко, аналізуючи сучасні теорії навчальної мотивації, виокремлюють чотири групи чинників, що її зумовлюють: особистісні, педагогічні, професійні та соціально-психологічні. Провідним сучасним поглядом на мотивацію автори вважають теорію самоефективності, яка пов’язує готовність до діяльності з переконанням людини в тому, що вона здатна впоратися із завданням [3].

Важливим для нашої теми є висновок дослідників про компенсаторний механізм особистості: недостатній рівень здібностей може компенсуватися розвиненою мотивацією, завдяки чому студент досягає високих результатів у навчанні [3]. Таким чином, розвиток навчальної мотивації може розглядатися як один із ресурсів підвищення якості освіти, зокрема в умовах різного рівня підготовленості здобувачів.

Зв’язок мотивації з якістю навчання обґрунтовують М. Андрєєва та Н. Пограничная, розглядаючи мотивацію студентів як необхідну умову підвищення якості навчання [1]. Такий підхід представлено також у працях О. Керекеші та М. Осадчого, присвячених особливостям мотивації до навчальної діяльності студентів у закладі вищої освіти [2]. У зазначених дослідженнях мотивація розглядається як чинник, що сприяє перетворенню зовнішніх вимог освітньої програми на внутрішню потребу особистості в знаннях і професійному зростанні.

Питання мотивації набуває додаткової актуальності в умовах цифровізації освіти. Це підтверджують результати емпіричного дослідження Н. Нікон та М. Медведєвої, проведеного у травні–червні 2024 року серед 228 здобувачів бакалаврського та магістерського рівнів [4, с. 64]. Серед основних мотивів

навчання респонденти визначили прагнення здобувати знання, отримати диплом, підтримувати соціальну взаємодію, отримувати стипендію та мати відстрочку від мобілізації [4, с. 65]. Дослідниці також виявили позитивний зв'язок між частотою використання штучного інтелекту та самооцінкою змін у навчальній мотивації. Водночас майже половина опитаних не відзначила змін у рівні мотивації, тоді як частина респондентів повідомила про її зниження [4, с. 65].

Важливим для розуміння характеру змін в освітній мотивації є також результат цього дослідження: статистично значущий зв'язок зі зростанням інтересу до навчання під впливом цифрових технологій було виявлено лише щодо пізнавального мотиву «отримання знань», тоді як щодо інструментальних мотивів – отримання диплома, стипендії, спілкування та відстрочки – такого зв'язку не встановлено [4, с. 66]. Автори узагальнюють, що використання штучного інтелекту змінює переважно форми, методи та зручність навчання, тоді як його цілі залишаються відносно стабільними. Водночас вплив цифрової трансформації на глибинну мотиваційну структуру здобувачів, за висновками дослідників, є обмеженим [4, с. 67–68].

Цей висновок має важливе значення для розуміння взаємозв'язку між технологічними змінами та мотиваційною сферою здобувачів освіти. Він дає підстави стверджувати, що технологічна модернізація освітнього процесу сама по собі не забезпечує якісних змін у навчанні, а її результативність значною мірою залежить від наявних мотиваційних орієнтацій здобувача. За наявності розвиненої пізнавальної мотивації цифрові інструменти можуть використовуватися для поглиблення та розширення знань, тоді як переважання орієнтації на формальний результат може зумовлювати їх використання переважно для спрощення виконання навчальних завдань. У цьому контексті якість освіти в умовах цифрової трансформації пов'язана не лише з технологічною оснащеністю, а й зі здатністю освітнього середовища підтримувати внутрішню мотивацію до пізнання та активної навчальної діяльності.

На основі проаналізованих досліджень можна визначити низку педагогічних умов, за яких мотивація може виступати чинником якісних змін в освіті. Однією з таких умов є забезпечення особистісної значущості навчальних завдань, їх зв'язку з майбутньою професійною діяльністю та життєвими цілями здобувача, що відповідає значенню професійних чинників мотивації [3; 5]. Важливе місце посідає також підтримка самоефективності шляхом добору посильних завдань, поступового підвищення рівня їх складності та надання своєчасного конструктивного зворотного зв'язку, оскільки переконання у власній спроможності впливає на готовність до навчальної діяльності [3].

Окремої уваги потребує вдосконалення підходів до оцінювання результатів навчання, зокрема посилення орієнтації на розв'язання проблемних завдань, аналіз, аргументацію та творче застосування знань, а не лише на відтворення інформації. Водночас цифрові технології доцільно використовувати з урахуванням їх потенціалу для підвищення доступності та індивідуалізації навчання, оскільки зручність і доступність освітніх ресурсів були пов'язані зі змінами навчальної мотивації [4, с. 66]. Не менш важливим є врахування соціально-психологічного контексту навчання в умовах війни, за яких зовнішні мотиви можуть набувати більшої ваги порівняно з пізнавальними. Це актуалізує потребу в педагогічній підтримці ціннісно-мотиваційної сфери здобувачів та створенні умов для збереження їхньої орієнтації на особистісний і професійний розвиток.

Важливим чинником якісних змін в освіті є також професійна діяльність педагога. Викладач, орієнтований на постійний професійний розвиток, участь у програмах академічної мобільності та опанування сучасних технологій, може формувати в освітньому середовищі приклад безперервного професійного й особистісного розвитку. Важливим аспектом такої діяльності є критичне осмислення доцільності використання нових технологій та їх відповідності освітнім цілям. У цьому контексті професійний розвиток педагога та підтримка навчальної мотивації здобувачів можуть розглядатися як взаємопов'язані складові забезпечення якісних змін в освіті.

Таким чином, навчальна мотивація є одним із важливих чинників якісних змін в освіті, оскільки впливає на сприйняття здобувачем освітніх нововведень, характер його навчальної активності та результати освітньої діяльності.

Проаналізовані дослідження свідчать, що цифрові технології та штучний інтелект можуть підтримувати пізнавальну мотивацію, однак їх використання не забезпечує її формування саме по собі. Водночас інструментальні мотиви виявляють іншу міру чутливості до впливу цифрових технологій. Це актуалізує поєднання технологічного оновлення освітнього процесу з педагогічними підходами, спрямованими на розвиток внутрішньої мотивації здобувачів.

Перспективним напрямом подальших досліджень є емпіричне вивчення динаміки навчальної мотивації студентів педагогічних спеціальностей в умовах змішаного навчання, а також визначення впливу участі в програмах академічної мобільності на зміст і структуру їхньої мотивації до навчання.

Література

1. Андрєєва М., Погранична Н. Мотивація студентів як необхідна умова підвищення якості навчання. *Молодь і ринок.* 2025. № 11 (243). С. 157–166. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.346026

2. Керекеша О. В., Осадчий М. Л. Мотивація до навчальної діяльності студентів у вищому навчальному закладі. *Науковий вісник Одеського національного економічного університету.* 2021. № 11–12 (288–289). С. 126–130. DOI: https://doi.org/10.32680/2409-9260-2021-11-12-288-289-126-131

3. Лавринюк О., Кириченко В. Мотивація до навчальної діяльності: аналіз сучасних теорій. *Журнал соціальної та практичної психології.* 2023. № 1. С. 34–39. DOI: https://doi.org/10.32782/psy-2023-1-6

4. Нікон Н. О., Медведєва М. О. Мотивація до навчання здобувачів ЗВО в умовах цифровізації та використання штучного інтелекту. *Габітус.* 2025. Вип. 74. С. 63–68. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.74.10

5. Ременюк Я. Мотивація учіння студентів як предмет психологічного дослідження. *Вісник Національного університету оборони України.* 2025. № 1 (83). С. 137–147. DOI: https://doi.org/10.33099/2617-6858-2025-83-1-137-147

ПЕТРИКІВСЬКИЙ РОЗПИС ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Артем Восьмерик

здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня

artem.vosmerik@gmail.com

науковий керівник: Оксана Базилевська

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри загальної та спеціальної педагогіки

ORCID: 0000-0002-8977-5456 *nice.bazilevskaya@ukr.net*

Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, Україна

Феномен петриківського розпису полягає не лише в його естетичній досконалості чи технічній унікальності, а передусім у здатності бути носієм глибинних смислів української культури. У сучасних умовах розбудови української державності це народне мистецтво, внесене до спадщини ЮНЕСКО, набуває особливого значення як дієвий засіб формування національно-патріотичних цінностей у здобувачів вищої освіти. Занурюючи студентів у культурний код нації, петриківський розпис сприяє вихованню патріотизму, національної свідомості та ідентичності.

Ефективність цього процесу забезпечується низкою спеціально створених педагогічних умов, які розкривають багатогранний феномен цього мистецтва. Передусім, формування патріотизму неможливе без глибокого розуміння символіки та історії народу. Петриківський розпис виник у козацькому селі Петриківка у XVIII ст. і несе в собі потужний світоглядний код. Вивчення символіки (калина – дівоча врода, мальва – козацька доблесть, дуб – мужність, «дерево життя» – гармонія світобудови) дозволяє здобувачам вищої освіти усвідомити світоглядні основи українців. Розгляд орнаменту не просто як декору, а як «оживлення» та зв’язку з життєтворчими силами природи, сприяє

вихованню ціннісного ставлення до історичної спадщини. Саме в цьому виявляється феноменальна природа петриківського розпису – він є не лише мистецтвом, а й своєрідною філософією народу.

Природне засвоєння цінностей відбувається через «занурення» в автентичну атмосферу. Важливим є використання традиційних інструментів («кошачки» з кошачої шерсті, рогоза, цибулини) та матеріалів, які дозволяють відтворити унікальну техніку мазка. Метод наочності, зокрема знайомство з оригіналами робіт майстрів минулого та сучасності, дає змогу здобувачам вищої освіти не лише копіювати традицію, а й виробити власний стиль, усвідомлюючи себе продовжувачами національного мистецького феномену. Поєднання словесних методів (розповідь про історію села Петриківка, про «чепурушок») з практичним опануванням технік створює цілісну картину національної культури.

Феномен петриківського розпису розкривається й у сучасному цифровому вимірі. Навчатись українському народному мистецтву можна у будь-який час у віртуальній майстерні Петриківського розпису в Комунальному закладі вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, де функціонують навчальні курси «Перші кроки», «Петриківський стандарт», а також уроки для малят «Казкова Петриківка» [2]. Цей онлайн-проєкт дозволяє здобувачам вищої освіти опанувати традиційну техніку розпису у зручному форматі. Майстри пропонують покрокові інструкції, цікаві історії про мистецтво Петриківки та можливість створити власні унікальні роботи вдома, що поглиблює пізнання української культури і формує любов до національного мистецтва.

Таким чином, феномен петриківського розпису в контексті формування національно-патріотичних цінностей у здобувачів вищої освіти виявляється як багатоаспектне явище, що поєднує історичну пам'ять, художню досконалість, світоглядну глибину й педагогічну дієвість. Цей процес не зводиться лише до навчання зображувальної діяльності, а передбачає глибоке занурення у світогляд, історію та психологію українського народу, що є надзвичайно

важливим завданням сучасного виховання в Україні [1]. Створення зазначених педагогічних умов (актуалізація етнокультурного контенту, організація національно-культурного середовища та інтеграція традиційних і сучасних методик) дозволяє забезпечити цілісний розвиток особистості, здатної цінувати культурну спадщину та відтворювати її у власній професійній діяльності.

Література

1. Базилевська О.О. Формування громадянської культури та національної свідомості в учнів з особливими освітніми потребами шляхом упровадження петриківського розпису в позаурочну роботу. *Особлива дитина: навчання та виховання*. 2016. № 2. С. 59– 66.

2. Віртуальна майстерня петриківського розпису. Режим доступу: https://petrikovka.dnepredu.com/

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Богдан Варивода

освітньо-професійна програма «Освітні, педагогічні науки», магістратура, 2 курс

ORCID: 0009-0007-0690-5520 *bohdan.varyvoda.mnopn.2025@lpnu.ua*

Науковий керівник: Любов Дольнікова

кандидат педагогічних наук

ORCID:0000-0003-0719-2028 *lubov.v.dolnikova@lpnu.ua*

Національний університет «Львівська політехніка»

Стрімка цифровізація вищої школи та поява доступних технологій генеративного штучного інтелекту (ШІ) виявили обмеженість класичної конвеєрно-потокової організації навчання. Традиційний підхід, за якого викладач транслює уніфікований обсяг інформації на всю академічну групу без урахування індивідуальної швидкості мислення та когнітивних запитів студентів, призводить до зниження навчальної мотивації здобувачів освіти. Найпоширенішою помилкою під час модернізації університетського простору є фрагментарна цифровізація, яку ми трактуємо як точкове використання окремих чат-ботів без зміни загальної архітектури навчання. Ефективне вирішення цієї проблеми можливе лише на засадах системного підходу, де індивідуалізація розглядається не як ситуативний дидактичний захід, а як наскрізна екосистема взаємодії суб’єктів педагогічного процесу і цифрових інструментів.

Питання індивідуалізації навчання було завжди в центрі уваги педагогів-теоретиків і педагогів практиків. Теоретичні витоки індивідуалізованого та особистісно орієнтованого навчання висвітлено у працях В. Сухомлинського, С. Гончаренка, С. Сисоєвої та ін. Дидактичний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем та адаптивного навчання досліджено В. Биковим, В. Кухаренком, Ю. Машбицем, Н. Морзе, О. Пінчук, О. Спіріним та Ю. Триусом.

Питання трансформації цифрових компетентностей педагогів в умовах генеративного ШІ розкрито С. Литвиновою, а когнітивні аспекти та інформаційні навантаження проаналізовано О. Буровим. Водночас системні методологічні засади комплексної інтеграції інтелектуальних систем для індивідуалізації вищої освіти потребують подальшого узагальнення, що зумовило тему нашого дослідження.

Мета дослідження полягає у теоретико-методологічному обґрунтуванні системного підходу до реалізації індивідуалізації навчання здобувачів вищої освіти засобами штучного інтелекту та визначенні рівневої структури відповідної освітньої екосистеми.

Системний підхід, на який ми спираємось, вимагає чіткого розмежування базових категорій: «індивідуалізація», «персоналізація» та «адаптивне навчання». Виходячи з аналізу літературних джерел, індивідуалізація виступає підходом викладача до дидактичного структурування змісту навчального матеріалу, вибору методів і засобів навчання під потреби кожного студента для досягнення цілей навчання [1]. Персоналізація відображає якісно вищий ступінь автономії здобувача, за якого він є суб’єктом формування індивідуального освітнього маршруту відповідно до професійних цілей [5]. Адаптивне навчання є технологічним механізмом реалізації індивідуалізації: це алгоритмічні системи, здатні в реальному часі відстежувати цифровий слід здобувача та динамічно варіювати складність, темп і обсяг навчального матеріалу. [2;3]

З погляду методології, розбудова інтелектуального індивідуалізованого середовища не може починатися із закупівлі зовнішніх користувацьких додатків. Вона вимагає ієрархічної побудови трирівневої архітектури цифрової екосистеми:

1. *Базовий рівень*: фізичні та серверні потужності, захищені локальні сховища, канали зв'язку та структуровані бази даних навчальної аналітики з надійними протоколами кібербезпеки.
2. *Аналітичний рівень*: математичні моделі та алгоритми штучного інтелекту, що функціонують як інтелектуальне ядро – виявляють когнітивні

труднощі, прогнозують академічні ризики та будують динамічні персоналізовані траєкторії.

3. *Користувацький рівень*: інтерфейси взаємодії здобувачів і науково-педагогічних працівників (адаптивні навчальні курси, дашборди успішності, інтерактивні тьютори в межах університетської LMS).[2,7]

Реалізація системного підходу призводить до кардинальної трансформації лінійної структури навчального процесу та формування якісно нової педагогічної тріади: «викладач – штучний інтелект – здобувач освіти». ШІ бере на себе функціонал інтелектуального тренажера, а саме надає миттєвий зворотний зв’язок, генерує практичні завдання адаптивної складності та бере на себе рутинні операції первинного пояснення базових понять. Це знімає страх перед помилкою, перетворюючи контроль знань на інструмент когнітивного розвитку[6].

Звільнення викладача від рутинної перевірки типових робіт зумовлює перехід його діяльності у площину модерації, менторства та фасилітації. Викладач стає арбітром і наставником, який залучається до процесу на етапах розв'язання евристичних задач, аналізу суперечливих міждисциплінарних кейсів та верифікації інформації.

Особливе місце в системному підході посідає нівелювання етичних ризиків, зокрема «когнітивної залежності» здобувачів. Щоб уникнути інтелектуальної пасивності, архітектура алгоритмів повинна працювати за принципом адаптивного ускладнення завдань. При цьому вищі навчальні заклади мають перейти від неефективних заборон до оновлення політик академічної доброчесності: перевіряти не просто фінальний текст, а хід міркувань здобувача, його здатність критично верифікувати згенеровані машиною дані та обґрунтовувати обрані алгоритмічні рішення [2].

Системний підхід до індивідуалізації навчання засобами штучного інтелекту дозволяє подолати фрагментарність цифрових реформ та інтегрувати технології ШІ у фундаментальні дидактичні процеси вищої школи. Побудова трирівневої інтелектуальної екосистеми трансформує дидактичну взаємодію у

збалансовану тріаду, оптимізує навантаження викладача та формує критичне мислення майбутнього фахівця. Перспективи подальших досліджень полягають у практичній розробці й експериментальній перевірці функціональної моделі індивідуалізованого навчання в межах конкретних навчальних дисциплін.

Література

1. Алєксєєва С. В. Індивідуалізація навчання у закладах загальної освіти як педагогічна проблема. *Теорія і практика науки: ключові аспекти* : матеріали 1-ї Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Бостон – м. Вінниця, 19–20 лют. 2021 р.). Бостон : Primedia eLaunch & European Scientific Platform, 2021. Т. 2 (42). С. 290–296.

2. Бахмат Н. В. Штучний інтелект у вищій освіті: можливості використання. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2023. Вип. 35. С. 161–173.

3. Биков В. Ю., Овчарук О. В., Іванюк І. В., Пінчук О. П., Гальпєріна В. О. Сучасний стан використання цифрових засобів для організації дистанційного навчання в закладах загальної середньої освіти: результати опитування 2022. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. Т. 90, № 4. С. 1–18.

4. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.

5. Сисоєва С. О. Особистісно орієнтовані педагогічні технології: сутність, особливості, концептуальні засади. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2002. Вип. 2. С. 73–81.

6. Використання штучного інтелекту в освіті / І. М. Візнюк, Н. М. Буглай, Л. В. Куцак, А. С. Поліщук, В. В. Киливник. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. Вінниця : Друк плюс, 2021. Вип. 59. С. 14–22.

7. Цифровізація освіти – імператив її розвитку. *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні* : монографія / Нац. акад. пед. наук України ; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ, 2021. С. 117–133.

ТЕХНОЛОГІЇ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК РЕСУРС ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА

Божена Бомк

освітньо-професійна програма

«Освітні педагогічні науки», магістратура, 1 курс

ORCID: 0009-0006-5206-872X bozhena.bomk.mnopn.2026@lpnu.ua

Науковий керівник: Наталія Чубінська

кандидат педагогічних наук, доцент

ORCID: 0000-0002-4803-2453 nataliia.b.chubinska@lpnu.ua

Національний університет «Львівська політехніка»

Цифрова трансформація освіти змінює способи підготовки навчальних матеріалів, взаємодії зі здобувачами та співпраці викладачів між закладами. В. Биков пов'язує ці зміни не лише з упровадженням технічних засобів, а й із розвитком цифрової інфраструктури та компетентностей учасників освітнього процесу [1]. За таких умов професійна мобільність викладача виявляється в його здатності оновлювати методи роботи, опановувати нові педагогічні ролі та переносити власний досвід у різні освітні середовища. Мета доповіді – окреслити, за яких умов технології штучного інтелекту (ШІ) можуть підтримувати таку мобільність.

Професійну мобільність доцільно відрізняти від академічної. Остання передбачає навчання, викладання, стажування або наукову діяльність в іншому закладі освіти чи науковій установі в Україні або за кордоном [3]. Викладач може професійно адаптуватися в межах свого закладу й без участі в програмі академічної мобільності. Водночас оновлені цифрові компетентності можуть полегшити його участь у спільних курсах, стажуваннях та міжінституційних проєктах. Отже, йдеться про взаємопов'язані, але не тотожні процеси.

Перший напрям застосування ШІ – підготовка робочих матеріалів. Викладач може використати його для створення чернетки плану заняття, варіантів завдань або запитань для обговорення. Такі результати потребують

фахової перевірки, узгодження з програмою дисципліни та редакторського доопрацювання. Потенційна економія часу має педагогічний сенс тоді, коли викладач спрямовує цей ресурс на аналіз потреб студентів, удосконалення курсу й опанування нових методик. Саме ця подальша робота, а не автоматичне створення тексту, підтримує професійний розвиток.

Другий напрям пов'язаний із цифровою компетентністю. У рамці DigCompEdu професійна взаємодія, робота з цифровими ресурсами, навчання й оцінювання становлять складові діяльності цифрово компетентного педагога [4]. Український «Опис цифрової компетентності педагогічного працівника» також розглядає її як систему знань і вмінь, необхідних для професійної діяльності [2]. Ці документи дають підстави оцінювати використання ШІ через педагогічну доцільність, критичну перевірку результату й відповідальність викладача. Вони не означають, що сама навичка роботи з окремим сервісом засвідчує професійну мобільність.

Третій напрям – адаптація матеріалів і співпраця. За допомогою ШІ можна підготувати різні рівні складності пояснення, чернетку текстового опису візуального матеріалу, альтернативні формулювання завдань або попередній переклад для спільного міжнародного курсу. Остаточний матеріал викладач перевіряє на точність, доступність і відповідність контексту. Машинний переклад полегшує підготовку комунікації, але не замінює володіння мовою й фахового обговорення. Адаптація до очного, змішаного чи дистанційного навчання так само залежить від педагогічного задуму та умов закладу.

Використання ШІ потребує обмежень: не слід вводити персональні дані студентів у неперевірені сервіси; факти, посилання та згенеровані завдання слід звіряти; рішення щодо оцінювання залишаються за викладачем. Без цих умов швидкість підготовки матеріалів може супроводжуватися помилками, упередженнями або порушенням академічної доброчесності.

Отже, ШІ може стати ресурсом професійної мобільності викладача через зменшення частини підготовчої роботи, розширення способів адаптації матеріалів і підтримку міжінституційної співпраці. Цей зв'язок є умовним:

інструмент приносить користь лише за наявності цифрової компетентності, педагогічного контролю, належної інфраструктури та часу для подальшого навчання. Перспективним є дослідження того, як викладачі реально використовують зекономлений час і чи переходить опанування ШІ в нові форми професійної та академічної діяльності.

Література

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки України. Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку : матеріали методологічного семінару НАПН України (Київ, 4 квітня 2019 р.) / за ред. В. Г. Кременя, О. І. Ляшенка. Київ, 2019. С. 20–26.

2. Морзе Н. В., Базелюк О. В., Воротнікова І. П. та ін. Опис цифрової компетентності педагогічного працівника (проєкт). Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2019. Спецвипуск. С. 1–53. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/27905/ (дата звернення: 29.09.2026).

3. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата звернення: 29.09.2026).

4. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu / ed. by Y. Punie. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. DOI: 10.2760/159770.

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИХОВАТЕЛЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

В'ячеслав Шинкаренко

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради

ORCID: 0000-0003-0929-9160 *forte-pianowww@ukr.net*

Сучасний етап розвитку дошкільної освіти характеризується активним упровадженням цифрових технологій в освітній процес, що зумовлює нові вимоги до професійної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти. Цифровізація освіти передбачає не лише використання педагогом сучасних цифрових інструментів, а й здатність критично оцінювати цифрові ресурси, добирати їх відповідно до освітніх потреб дітей, створювати безпечне цифрове середовище та постійно вдосконалювати власні професійні компетентності.

Як зазначають C. Redecker та Y. Punie, цифрова компетентність педагога є важливою умовою його професійної діяльності в умовах цифрової трансформації освіти. Європейська рамка DigCompEdu визначає 22 компетентності педагога, об'єднані у шість сфер, серед яких професійна взаємодія, цифрові ресурси, навчання й викладання, оцінювання, розширення можливостей здобувачів освіти та розвиток їхньої цифрової компетентності [3].

Н. Морзе, М. Василенко та Є. Смирнова-Трибульська розглядають цифрову компетентність педагога як комплексну характеристику його професійної діяльності, що охоплює здатність ефективно використовувати цифрові технології, працювати з цифровими ресурсами та застосовувати їх відповідно до педагогічних завдань. Автори акцентують увагу на необхідності визначення рівнів сформованості цифрової компетентності та відповідних їм знань і вмінь, що дає змогу розглядати її не як набір окремих технічних навичок, а як складову професійної компетентності сучасного педагога [1, с. 32].

На нашу думку цифрову компетентність вихователя доцільно розглядати у взаємозв'язку з іншими професійними компетентностями, оскільки сучасна професійна діяльність педагога передбачає використання інформаційно-комунікаційних технологій, цифрових ресурсів та сучасних засобів професійної взаємодії.

З огляду на це цифрову компетентність вихователя закладу дошкільної освіти передбачає не лише володіння цифровими інструментами, а й уміння педагогічно доцільно використовувати їх для організації освітньої взаємодії, професійної комунікації, створення освітнього контенту та власного професійного вдосконалення.

Цифрову компетентність вихователя доцільно розглядати як інтегровану характеристику його професійної діяльності, що охоплює знання, уміння, практичний досвід і відповідальне ставлення до використання цифрових технологій в освітньому процесі. Вона передбачає здатність педагога здійснювати пошук, оцінювання, створення та використання цифрового контенту, застосовувати онлайн-сервіси для професійної комунікації, організації освітньої взаємодії та власного професійного розвитку.

Особливого значення цифрова компетентність набуває саме в дошкільній освіті. На відміну від інших рівнів освіти, цифрові технології в роботі з дітьми дошкільного віку мають використовуватися виважено, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дитини. Вихователь має не просто демонструвати цифровий матеріал, а забезпечувати його педагогічну доцільність, поєднувати цифрові засоби з ігровою, руховою, творчою та практичною діяльністю дітей. Тому цифрова компетентність вихователя передбачає не стільки володіння значною кількістю цифрових інструментів, скільки здатність правильно визначати, коли, навіщо і як їх доцільно використовувати [2].

Важливою складовою цифрової компетентності є інформаційна та медіаграмотність педагога. Вихователь повинен уміти знаходити достовірну інформацію, оцінювати якість цифрових освітніх ресурсів, дотримуватися авторського права та академічної доброчесності, відповідально використовувати

фото-, відео- та інші матеріали в роботі з дітьми й батьками. Сьогодні окремого значення набуває цифрова безпека, яка передбачає захист персональних даних, дотримання правил безпечної роботи в мережі та формування відповідального ставлення до цифрового середовища.

Цифрова компетентність тісно пов'язана з професійним розвитком вихователя. Сучасний педагог отримує можливість використовувати цифрові платформи для самоосвіти, проходження онлайн-курсів, участі у вебінарах, професійних спільнотах, конференціях та інших формах підвищення кваліфікації. Цифрове середовище розширює доступ вихователя до сучасних педагогічних практик, наукових публікацій, методичних матеріалів та досвіду колег з України й інших країн. Таким чином, цифрові технології стають не лише інструментом організації освітнього процесу, а й засобом безперервного професійного вдосконалення педагога.

Водночас ми виявили, що формування цифрової компетентності вихователя потребує системної підтримки з боку закладу дошкільної освіти та системи післядипломної педагогічної освіти. Важливими є створення умов для підвищення цифрової грамотності педагогів, організація практикоорієнтованого навчання, обмін досвідом, методичний супровід та доступ до сучасних цифрових ресурсів. Ефективність такого розвитку значною мірою залежить від готовності самого педагога до професійного саморозвитку та відкритості до нових освітніх технологій.

Особливо перспективним є поєднання цифрових технологій із традиційними педагогічними методами. Цифровізація не повинна замінювати безпосередню взаємодію вихователя з дитиною, живе спілкування, гру, рухову активність, експериментування та творчість. Навпаки, цифрові інструменти мають доповнювати освітній процес і розширювати можливості педагога для реалізації завдань дошкільної освіти.

Отже, цифрова компетентність сьогодні є важливою складовою професійного розвитку сучасного вихователя закладу дошкільної освіти. Її формування забезпечує здатність педагога ефективно орієнтуватися в

цифровому освітньому просторі, використовувати сучасні технології відповідно до педагогічної мети, забезпечувати інформаційну та цифрову безпеку дітей і постійно вдосконалювати власну професійну майстерність. Подальший розвиток цифрової компетентності вихователів доцільно пов'язувати з упровадженням сучасних форм підвищення кваліфікації, розвитком професійних цифрових спільнот та вивченням європейського досвіду цифрової трансформації дошкільної освіти.

Література

1. Морзе Н. В., Василенко М. В., Смирнова-Трибульська Є. М. Деякі результати дослідження в галузі формування цифрової компетентності вчителів закладів середньої освіти. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2021. № 10. DOI: 10.28925/2414-0325.2021.1013.
URL: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2021.1013 (дата звернення: 12.09.2026).

2. Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти» : затв. наказом Міністерства економіки України від 19.10.2021 № 755-21.
URL: https://register.nqa.gov.ua/profstandart/vihovatel-zakladu-doskilnoi-osviti (дата звернення: 12.09.2026).

3. Redecker C., Punie Y. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. DOI: 10.2760/159770.

ОСВІТА В ZOOM: МОЖЛИВОСТІ ТА ВИКЛИКИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.ВИДИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ.

Вадим Лихолат

студент магістратури, освітньо-професійна програма «Загальна педагогіка», спеціальність А1 «Освітні науки»

Науковий керівник: Тетяна Мотуз

кандидат педагогічних наук, доцент

завідувач кафедри загальної та спеціальної педагогіки

ORCID: 0632795058; Vadym0472@gmail.com

Дніпровська академія неперервної освіти

Сучасна система освіти перебуває під впливом активної цифровізації, яка змінює традиційні підходи до організації освітнього процесу. Особливого значення цифрові технології набули в умовах дистанційного навчання, коли безпосередня взаємодія між учителем і здобувачами освіти стала обмеженою або тимчасово неможливою. Одним із найбільш поширених інструментів для проведення синхронного дистанційного навчання стала платформа Zoom, яка забезпечує можливість організовувати відеоконференції, комунікувати з учнями в режимі реального часу, демонструвати навчальні матеріали та підтримувати зворотний зв’язок [1; 8].

Використання Zoom в освітньому процесі дає змогу частково відтворити традиційну модель уроку в цифровому середовищі. Учитель має можливість проводити пояснення нового матеріалу, організовувати обговорення, ставити запитання, демонструвати презентації, відеоматеріали, карти, документи та інші джерела інформації. Водночас здобувачі освіти можуть ставити запитання, брати участь у дискусіях та виконувати завдання під час онлайн-заняття [8].

Для викладання історії використання Zoom відкриває додаткові можливості. Історичний матеріал часто потребує візуалізації, тому під час онлайн-уроку доцільно використовувати історичні карти, фотографії, уривки документів, хронологічні таблиці, схеми та відеофрагменти. Наприклад, під час

вивчення історичних подій учитель може демонструвати учням історичні джерела та пропонувати визначити їхній характер, автора, час створення й історичне значення. Такий підхід сприяє розвитку критичного мислення та навичок роботи з інформацією [7; 8].

Однією з важливих переваг Zoom є можливість організації інтерактивної взаємодії. Використання функцій чату, реакцій, демонстрації екрана та роботи в окремих кімнатах може сприяти активнішій участі учнів. Зокрема, робота в малих групах дає можливість організувати дискусію, аналіз історичного джерела або виконання спільного завдання. Після завершення роботи групи можуть представити результати всьому класу [8].

Важливою складовою дистанційного уроку є зворотний зв'язок. У традиційному класі вчитель може безпосередньо спостерігати за роботою учнів, тоді як під час онлайн-заняття така можливість є обмеженою. Тому педагог має використовувати різні способи перевірки розуміння матеріалу: усні запитання, короткі тести, опитування, завдання в чаті, демонстрацію результатів роботи та інші цифрові інструменти [5; 8].

Водночас використання Zoom має певні обмеження. Насамперед це залежність освітнього процесу від технічних можливостей учасників. Нестабільне інтернет-з'єднання, відсутність необхідного обладнання або технічні труднощі можуть негативно впливати на якість онлайн-заняття. Крім того, тривале перебування перед екраном може знижувати концентрацію уваги учнів [1; 8].

Ще одним викликом є забезпечення активної участі всіх здобувачів освіти. Під час дистанційного навчання частина учнів може залишатися пасивною, не брати участі в обговоренні або мати труднощі з організацією власної навчальної діяльності. Саме тому роль учителя змінюється: педагог виступає не лише джерелом інформації, а й організатором навчальної взаємодії, консультантом та модератором освітнього процесу [5; 7].

Ефективність онлайн-освіти значною мірою залежить від педагогічної доцільності використання цифрових інструментів. Сам факт проведення уроку

через Zoom не гарантує високої якості навчання. Важливо правильно визначити мету заняття, структурувати навчальний матеріал, чергувати види діяльності та передбачати час для запитань і практичної роботи. Онлайн-урок має бути не просто трансляцією традиційного уроку через камеру, а адаптованим до можливостей цифрового середовища освітнім процесом [1; 5].

Для вчителя історії особливо важливо зберігати дослідницький характер навчання. Учням доцільно пропонувати проблемні запитання, порівнювати різні історичні джерела, визначати причини та наслідки подій, аналізувати позиції історичних діячів. Zoom у цьому випадку може бути інструментом організації дискусії, а не лише засобом передачі інформації [7; 8].

Важливе значення має також педагогічна комунікація. Дистанційне навчання потребує чітких правил взаємодії: своєчасного інформування про час проведення занять, дотримання академічної доброчесності, поваги до інших учасників освітнього процесу та відповідального використання цифрових ресурсів. Учні мають розуміти, що онлайн-урок є повноцінною частиною освітнього процесу, а не лише відеозустріччю [2; 3; 7].

Таким чином, Zoom може бути ефективним інструментом організації дистанційного навчання за умови його педагогічно обґрунтованого використання. Платформа створює можливості для синхронної комунікації, демонстрації навчальних матеріалів, групової роботи, обговорення та оперативного зворотного зв’язку. Водночас її використання потребує врахування технічних, організаційних та педагогічних обмежень [1; 8].

Перспективним напрямом подальшого розвитку дистанційної освіти є поєднання синхронного навчання через Zoom з іншими цифровими ресурсами. Такий підхід дозволяє створити більш гнучке освітнє середовище, у якому онлайн-зустрічі доповнюються самостійною роботою, цифровими навчальними матеріалами, тестуванням та проєктною діяльністю. Для сучасного вчителя важливо не просто володіти цифровими інструментами, а розуміти, коли і з якою педагогічною метою їх доцільно використовувати [1; 4; 5].

Отже, освіта в Zoom є одним із проявів трансформації сучасного освітнього процесу. Її результативність визначається не стільки самим використанням цифрової платформи, скільки професійною підготовкою педагога, якістю навчальних матеріалів, організацією взаємодії та активністю здобувачів освіти. Поєднання цифрових технологій із традиційними педагогічними підходами створює умови для формування сучасного освітнього середовища та розвитку цифрової компетентності всіх учасників освітнього процесу [4; 7; 8].

Цифрові технології є одним із ключових чинників трансформації сучасного суспільства та системи освіти. Їх розвиток сприяє зміні способів отримання, опрацювання, зберігання та передавання інформації. У сучасному освітньому середовищі цифрові технології використовуються не лише як засіб комунікації, а і як інструмент організації навчальної діяльності, контролю знань, співпраці, створення освітнього контенту та індивідуалізації навчання [4; 7].

Під цифровими технологіями доцільно розуміти сукупність технічних засобів, програмного забезпечення, онлайн-сервісів та цифрових ресурсів, за допомогою яких здійснюється створення, передавання, зберігання, опрацювання та використання інформації в цифровій формі [4].

У сучасній освіті можна виокремити декілька основних видів цифрових технологій.

Мультимедійні технології передбачають використання різних форм подання інформації: тексту, фотографій, схем, анімації, аудіо та відео. Їх застосування робить навчальний матеріал більш наочним та дозволяє поєднувати різні способи сприйняття інформації. Наприклад, під час уроків історії мультимедійні технології можуть використовуватися для демонстрації історичних карт, фотографій, документальних відео, реконструкцій, хронологічних таблиць та інтерактивних схем [7].

Інтерактивні технології передбачають активну участь учня у навчальному процесі. До них належать онлайн-тести, вікторини, інтерактивні дошки, цифрові вправи, опитування та навчальні ігри. На відміну від пасивного перегляду інформації, інтерактивні технології передбачають виконання конкретних дій:

відповіді на запитання, вибір варіантів, встановлення відповідностей, роботу з картами або спільне виконання завдань [4; 7].

Мобільні технології пов’язані з використанням смартфонів і планшетів у навчальній діяльності. Вони забезпечують швидкий доступ до електронних підручників, словників, освітніх платформ, тестів, відеоматеріалів та інших цифрових ресурсів. Мобільне навчання дає можливість виконувати окремі освітні завдання поза межами традиційного класу. Водночас використання мобільних пристроїв потребує чітких правил, щоб вони залишалися інструментом навчання, а не ставали джерелом відволікання [4; 7].

Штучний інтелект є одним із новітніх напрямів розвитку цифрових технологій. В освіті його можливості можуть використовуватися для створення та адаптації навчальних матеріалів, генерації завдань, аналізу навчальних результатів, персоналізації освітнього процесу та підтримки педагогічної діяльності. Водночас застосування таких технологій потребує дотримання принципів академічної доброчесності та відповідального використання цифрових ресурсів [4].

Література

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2008.

2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII.

3. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 № 463-IX.

4. Концепція розвитку цифрових компетентностей : розпорядження Кабінету Міністрів України від 03.03.2021 № 167-р.

5. Морзе Н. В., Варченко-Троценко Л. О. Організація самостійної роботи студентів у дистанційному навчальному середовищі. Інформаційні технології і засоби навчання. 2015. № 5.

6. Національна рамка кваліфікацій : постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341.

7. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2016.

8. Zoom Video Communications. *Zoom for Education: Resources and Solutions for Teaching and Learning*. URL: https://www.zoom.com/en/education/ (дата звернення: 25.09.2026).

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Валентина Барчак

освітньо-професійна програма «Педагогіка вищої школи»,

магістратура, 2 курс

valentyna.barchak@dspu.edu.ua

Науковий керівник: Олена Невмержицька

доктор педагогічних наук, професор

ORCID: 0000-0002-9911-9735 *olena.nevm@dspu.edu.ua*

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Сучасна педагогічна освіта зорієнтована не лише на передачу майбутнім фахівцям системи теоретичних знань, але й на формування здатності використовувати їх у різноманітних ситуаціях професійної діяльності, яка передбачає необхідність приймати рішення в умовах невизначеності, взаємодіяти з іншими людьми, розв'язувати конфліктні ситуації, організовувати діяльність здобувачів освіти тощо. Відтак актуальним завданням сучасних закладів вищої освіти є пошук таких технологій навчання, які забезпечують поступовий перехід від теоретичного опанування професії до її практичного моделювання.

Одним із важливих засобів професійної підготовки майбутніх педагогів є ігрові технології. Їхня користь пов'язується насамперед із можливістю імітувати освітнє середовище, в якому здобувачі освіти можуть приймати рішення, діяти та аналізувати наслідки власних дій тощо. При цьому ігрові технології не лише урізноманітнюватимуть навчання чи розвиватимуть пізнавальну мотивацію. Їхній потенціал пов'язуємо насамперед з можливістю моделювання фрагментів майбутньої професійної діяльності та створенням безпечного простору для набуття практичного досвіду.

Ігрова технологія – це системно організований спосіб побудови освітньої взаємодії, в якому навчальна мета реалізується через спеціально сконструйовану

ігрову ситуацію, визначені правила, ролі, завдання, взаємодію учасників та рефлексію. Вона є однією із унікальних інтерактивних форм навчання, з допомогою якої можна активізувати всі психологічні процеси і функції здобувача освіти, внести різноманітність в освітній процес, побудувати процес професійної підготовки таким чином, щоб студент розумів і приймав цілі навчання і водночас ставав активним учасником їх реалізації [2, с. 101].

У процесі професійної підготовки педагогів можуть використовуватися різні види ігрових технологій. Найпродуктивнішими вважаємо ділові та рольові ігри, дидактичні ігри, імітаційні ігри, проблемно-ігрові ситуації тощо. З їхньою допомогою можна моделювати професійні ситуації, шукати способи розв'язання педагогічних проблем, опановувати професійні знання, відтворювати умови майбутньої професійної діяльності тощо. Особливо цінно, що в процесі ігрової діяльності студент може повправлятися у виконанні професійних обов'язків учителя, класного керівника, вихователя, керівника закладу освіти, психолога тощо, побути на місці батьків, змоделювати різні варіанти поведінки та проаналізувати наслідки своїх дій.

У професійній підготовці майбутніх педагогів використання ігрових технологій може посприяти формуванню професійних компетентностей. Передусім участь в ігровій діяльності сприяє розвитку у здобувачів освіти педагогічного мислення завдяки необхідності визначати педагогічні проблеми, встановлювати їхні причини, прогнозувати можливі наслідки та обирати оптимальний спосіб дії. Ігрові технології сприяють також розвитку комунікативної компетентності майбутніх педагогів, адже в ігровій діяльності вони отримують можливість відпрацювання навичок активного слухання, аргументації, постановки запитань, конструктивного діалогу тощо. Крім цього, ігрові технології є засобом формування емоційної та соціальної компетентності майбутніх педагогів, оскільки спонукають до врахування емоційного стану інших людей, прогнозування їхньої реакції, регулювання власної поведінки та здійснення взаємодії у групі. Не менш важливо, що в процесі гри розвивається

рефлексивна компетентність здобувачів освіти, що відбувається у процесі обговорення ходу і результатів гри.

Варто зазначити, що ефективність застосування ігрових технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів залежить не стільки від самого факту використання гри, скільки від педагогічного доцільної організації ігрової діяльності, її відповідності цілям навчання та професійними потребами. Основними умовами продуктивного використання ігрових технологій в освітньому процесі педагогічного закладу вищої освіти вважаємо: чітке визначення дидактичної та професійної мети проведення гри, відповідність змісту гри майбутній професійній діяльності, активну позицію студентів, використання різноманітних видів ігрових ситуацій, психологічну безпеку та сприятливий емоційний клімат у процесі ігрової діяльності, оптимальне поєднання ігор з іншими методами навчання, врахування індивідуальних особливостей здобувачів освіти, належну підготовку викладачів. Крім цього, у процесі впровадження в освітній процес закладу вищої освіти ігрових технологій варто враховувати потенційні труднощі, зокрема необхідність їх правильного планування, дозування, забезпечення ресурсами та врегулювання можливих конфліктів [1, с. 112].

Отже, ігрові технології є перспективним засобом професійної підготовки майбутніх педагогів, оскільки забезпечують інтеграцію теоретичних знань і практичної діяльності, створюють можливості для моделювання професійних ситуацій та сприяють формуванню професійних компетентностей.

Література

1. Доня В. А. Ігрові технології як засіб професійної підготовки майбутніх викладачів польської мови. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. 2024. № 5 (364). С. 108–114.

2. Кіш Н.В. Ігрові технології як ефективний засіб навчання професійного іншомовного спілкування майбутніх фахівців різних спеціальностей. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота».* 2016. Вип. 2(39). С. 101–104.

ЕКОСАДОЧОК ЯК СУЧАСНА ОСВІТНЯ МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Валентина Рудень

старший викладач

Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпровської обласної ради»

ORCID: 0009-0001-5040-0067 *makrud65@gmail.com*

Виховання екологічної культури у дітей дошкільного віку сьогодні виходить за межі традиційного вивчення куточка природи чи проведень окремих тематичних занять. Сьогодення вимагає створення еко-орієнтованого середовища, у якому дитина не просто навчається «шанувати природу», а щоденно проживає екологічно доцільний спосіб життя.

Ефективною відповіддю на цей запит є впровадження моделі «екосадочка», яка поєднує здоров'язбережувальні технології, безпосереднє занурення в природні ландшафти та практичне ресурсозбереження (сортування, компостування, вирощування власних грядок). Така модель дозволяє подолати віддаленість сучасної дитини від довкілля та сформувати стійкі екологічні звички ще в ранньому віці.

Екосадочки (зелені дитячі садки / Green Preschools) це сучасна освітня концепція та формат закладів дошкільної освіти, в основі діяльності яких лежить екоцентричний підхід, безпосередній контакт дітей із природою, ресурсозбереження та виховання екологічно свідомого покоління з перших років життя.

В умовах системного реформування дошкілля та активної інтеграції європейських освітніх практик концепт «екосадочка» (зеленого дитячого садка) постає не лише сучасним трендом, а й дієвою відповіддю на гострі проблеми сьогодення, зокрема «сенсорний голод» та тотальну цифровізацію дитячого побуту.

В основі функціонування сучасних екосадочків лежить синергія перевірених міжнародних моделей. Насамперед це скандинавські «лісові садки» (Forest Kindergartens / Uteskole), що передбачають перебування дітей на свіжому повітрі до 80–90% освітнього часу за будь-яких погодних умов, а також навчання через вільну гру у природному ландшафті без використання штучних пластмасових іграшок. Важливим підґрунтям виступає італійська концепція Reggio Emilia, яка розглядає довкілля як «третього педагога» та акцентує увагу на активній дослідницько-творчій діяльності з природними матеріалами (деревом, камінням, шишками, піском, водою). Нарешті, концептуальною основою є Освіта для сталого розвитку (Education for Sustainable Development – ESD), яка залучає дошкільнят до реальних процесів екопобуту: роздільного збирання відходів, компостування, збору дощової води та використання енергоефективних технологій.

Зазначені міжнародні підходи зумовлюють кардинальну трансформацію принципів організації освітнього процесу та предметно-просторового середовища ЗДО.

Порівняльний аналіз якісних трансформацій освітнього простору закладу в контексті переходу від традиційної моделі до концепту «екосадочка» подано в таблиці 1.

Трансформація освітнього середовища ЗДО в умовах реалізації моделі «Екосадочок»

Таблиця 1

Компонент середовища	Традиційний дитячий садок	Інноваційна модель «Екосадочок»
Предметне середовище	Пластикові меблі, синтетичні іграшки, вінілові покриття	Натуральна деревина, текстиль із льону та бавовни, природний декор
Прилегла територія	Асфальтоване покриття, металеві гірки, стандартні пісочниці	Сенсорні стежки, «аптекарські огороди», міні-теплиці, зелені лабіринти

Організація харчування	Стандартне меню згідно з базовими державними нормами	Органічні локальні продукти, мінімізація цукру, власний урожай із навчальних грядок
Побутова культура	Використання одноразового посуду, хімічних засобів прибирання	Безпластиковий простір, екологічна побутова хімія, системне сортування відходів

Практична реалізація освітньої діяльності в екосадочку спирається на інтегрований інструментарій, який об'єднує елементи дослідження, гри та щоденної трудової діяльності. Зокрема, функціонування «аптекарського городу» та міні-грядок реалізується у формі довготривалих проєктів, де діти самостійно висаджують зелень, овочі, пряні трави та спостерігають за їхніми вегетаційними циклами.

Облаштування сенсорних стежок (стежок здоров'я) із покриттям із гальки, кори, шишок, піску та спилів дерев слугує засобом розвитку дрібної й великої моторики, пропріоцепції та профілактики плоскостопості. Поряд із цим еколабораторії на подвір'ї дають змогу досліджувати властивості ґрунту, води та повітря, здійснювати безпосереднє спостереження за комахами без заподіяння шкоди живим істотам. Елементи ресурсозбереження засвоюються через ігрові квести із сортування та компостування відходів для отримання добрив, а також через практики апсайклінгу (Upcycling) – створення артоб'єктів, декорацій та іграшок із вторинної чи природної сировини.

У підсумку, набуття закладом дошкільної освіти статусу «Екосадочка» є важливим чинником формування бренду закладу.

Така трансформація повністю відповідає актуальному запиту батьківської громади на здоров'язбережувальне й безпечне освітнє середовище, формує унікальну позитивну репутацію ЗДО на ринку освітніх послуг та консолідує корпоративну культуру співробітників, дітей і батьків на засадах екоцентризму.

Література

1. Волкова В. А. Педагогічні умови екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку. Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки. 2017. С. 11–15. 5.

2. Джура Н. М. Пристайко М. Ю. Формування екологічної свідомості дітей дошкільного віку. *SWorldJournal, Issue №6, Part 4, №06-04 (2020), December 2020. С. 69-72*

3. Іванова В.В., Атрощенко Т.О. Позитивне ставлення до природи як результат формування природничо-екологічної компетентності у дітей дошкільного віку. *Журнал Педагогічна Академія: наукові записки, 2024. №13*

4. Іванчук С.А. Екологічне виховання дошкільників у контексті його актуальних дефініцій. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 2020. № 70. Т. 2. С. 54–58*

ПЕДАГОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Віктор Ткачов

освітньо-професійна програма

«Професійна освіта (за спеціалізаціями)» аспірантура, 3 курс

ORCID:0009-0002-0153-4007 *viktor.p.tkachov@lpnu.ua*

Науковий керівник: Мирослав Криштанович

доктор наук з державного управління, професор

ORCID:0000-0003-1750-6385 *myroslav.f.kryshtanovych@lpnu.ua*

Національний університет «Львівська політехніка»

Глобалізаційні процеси зумовлюють суттєві зміни в сучасній системі освіти, актуалізуючи питання забезпечення її доступності, рівності та орієнтації на потреби кожного здобувача освіти. Одним із ключових напрямів трансформації освітнього середовища є розвиток інклюзивного навчання, яке передбачає створення умов для повноцінної участі в освітньому процесі дітей з різними освітніми потребами. У цьому контексті особливого значення набуває професійна підготовка майбутніх учителів, оскільки саме педагог є одним із центральних суб'єктів реалізації принципів інклюзії безпосередньо в закладі освіти. Сучасний учитель повинен володіти не лише предметними та методичними знаннями, а й здатністю адаптувати освітній процес до індивідуальних можливостей учнів, використовувати диференційовані методи навчання, організовувати командну взаємодію з асистентами вчителя, психологами, батьками та іншими фахівцями. Тому підготовка майбутніх педагогів має передбачати формування комплексу професійних, психолого-педагогічних, комунікативних і соціальних компетентностей, необхідних для роботи в інклюзивному середовищі.

Педагогічні механізми підготовки майбутніх учителів до інклюзивного навчання доцільно розглядати як сукупність взаємопов'язаних педагогічних

засобів, методів, технологій та організаційних форм, спрямованих на формування готовності майбутнього фахівця забезпечувати якісну освіту для всіх учнів незалежно від їхніх індивідуальних особливостей та освітніх потреб.

В умовах глобалізації особливого значення набуває орієнтація педагогічної освіти на міжнародні тенденції розвитку інклюзії. У багатьох країнах інклюзивна освіта розглядається не як окрема форма навчання дітей з особливими освітніми потребами, а як загальний принцип побудови освітньої системи, заснований на недискримінації, рівності можливостей та участі кожного учня. Відповідно, професійна підготовка майбутнього вчителя повинна формувати розуміння інклюзії як невід'ємної складової сучасної педагогічної діяльності.

Одним із провідних механізмів є змістове оновлення професійної підготовки. Освітні програми педагогічних спеціальностей мають містити питання інклюзивної педагогіки, спеціальної психології, універсального дизайну навчання, диференціації та адаптації освітнього матеріалу, психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Важливо, щоб відповідні знання не залишалися лише теоретичними, а інтегрувалися у фахові та методичні дисципліни.

Важливим педагогічним механізмом є практикоорієнтована підготовка. Майбутні вчителі повинні мати можливість моделювати типові ситуації інклюзивного навчання, розробляти індивідуальні освітні траєкторії, адаптувати навчальні завдання, здійснювати педагогічне спостереження та аналізувати освітні потреби учнів. Ефективними є кейс-методи, рольові та ділові ігри, педагогічні тренінги, аналіз конкретних ситуацій і проєктна діяльність. Не менш важливим механізмом виступає розвиток інклюзивної компетентності та педагогічної толерантності. Майбутній учитель має бути готовим сприймати різноманітність учнів не як перешкоду, а як природну характеристику освітнього середовища. Тому професійна підготовка повинна сприяти подоланню стереотипів щодо дітей з особливими освітніми потребами, розвитку емпатії, педагогічної рефлексії, культури комунікації та здатності до конструктивної взаємодії.

Окремий напрям становить цифровізація інклюзивної педагогічної освіти. Цифрові технології розширюють можливості адаптації навчального матеріалу, використання мультимедійних ресурсів, дистанційної взаємодії та створення доступного освітнього контенту. Водночас майбутній педагог повинен уміти критично оцінювати цифрові інструменти та добирати їх відповідно до індивідуальних потреб конкретного учня.

Важливим механізмом є також міждисциплінарна та командна підготовка. Інклюзивне навчання потребує узгодженої діяльності вчителя, асистента вчителя, практичного психолога, соціального педагога, фахівців спеціальної освіти та батьків. Тому у процесі професійної підготовки необхідно створювати умови для формування навичок командної роботи, спільного прийняття педагогічних рішень і відповідального розподілу професійних ролей.

Таким чином, педагогічні механізми підготовки майбутніх учителів до інклюзивного навчання мають функціонувати системно: від формування відповідних цінностей і теоретичних знань до практичного відпрацювання професійних дій та рефлексивного оцінювання власної готовності. Особливої актуальності це набуває в умовах глобалізації, коли українська система освіти інтегрується у світовий освітній простір та орієнтується на загальноєвропейські принципи доступності, рівності й безбар’єрності.

Отже, підготовка майбутніх учителів до інклюзивного навчання є важливою складовою модернізації педагогічної освіти в умовах глобалізаційних трансформацій. Її ефективність залежить від комплексного застосування педагогічних механізмів, серед яких визначальними є оновлення змісту професійної освіти, практикоорієнтоване навчання, розвиток інклюзивної компетентності, використання цифрових технологій, формування навичок командної взаємодії та педагогічної рефлексії.

Перспективним напрямом є створення в закладах вищої освіти цілісної моделі підготовки майбутнього вчителя, у якій інклюзивна компетентність розглядається не як вузькоспеціалізована характеристика, а як невід’ємна складова професійної готовності педагога. Такий підхід сприятиме формуванню

педагогів нового покоління, здатних забезпечувати якісне, доступне та безбар’єрне освітнє середовище відповідно до сучасних національних і міжнародних освітніх орієнтирів.

Література

1. Губарь, О. Г., Демидова, Ю. О., Савастру , Н. І. (2023). Роль педагога у впровадженні інклюзивної освіти: компетентності та підходи. *Академічні візії,* (26).

2. Багно, Ю. М., Сергійчук, О. М. (2016). Професійний розвиток майбутнього педагога в процесі підготовки до інклюзивного навчання. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки,* (72 (1)), 81-85.

3. Криштанович, М.Ф., Ткачов В.П. Адаптація вчителів до інклюзивного навчання в умовах глобалізаційних змін. *Суспільство та національні інтереси. (Серія «Освіта/педагогіка»),* Випуск № 8(8) 2024. – С. 220–228.

ГНУЧКІСТЬ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНИХ ПРОГРАМ З ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ВІДПОВІДНО ДО ДИНАМІЧНИХ ЗАПИТІВ РЕГІОНАЛЬНОГО РИНКУ ПРАЦІ

Вікторія Жеребцова

освітньо-професійна програма

Менеджмент, фаховий молодший бакалавр, 3 курс

zerebcovaviktoria617@gmail.com

Науковий керівник: Зоя Павуско

викладач економічних дисциплін вищої кваліфікаційної категорії, викладач-методист

ORCID: 0009-0009-8099-2313 *sofik2005s@gmail.com*

Млинівський технолого-економічний фаховий коледж

Динамічні зміни в економіці України, зумовлені цифровізацією, глобалізаційними викликами та наслідками воєнного стану, вимагають від системи фахової передвищої освіти (ФПО) високої адаптивності. Ключовою ланкою забезпечення конкурентоспроможності випускників стає гнучкість освітньо-професійних програм (ОПП). Для закладу фахової передвищої освіти актуальним завданням є оперативне реагування на потреби регіонального ринку праці, що передбачає трансформацію змісту економічних дисциплін, впровадження практико-орієнтованого навчання та тісну співпрацю зі стейкхолдерами.

Гнучкість ОПП з економічних дисциплін визначається спроможністю освітнього процесу швидко трансформуватися відповідно до змін у технологіях, нормативно-правовому забезпеченні бізнесу та вимогах роботодавців. У контексті підготовки фахівців економічного профілю (зокрема за спеціальностями «Економіка», «Менеджмент», «Облік і оподаткування») це реалізується через кілька ключових напрямів.

Першим напрямом є періодичне оновлення змісту обов’язкових та вибіркових навчальних дисциплін за результатами консультацій із

роботодавцями. Моніторинг регіонального ринку праці дає змогу виявити дефіцит конкретних практичних навичок у випускників. Наприклад, зростання запиту на фахівців із цифровими компетентностями потребує інтеграції в курси економічного спрямування модулів із роботи з хмарними сервісами, аналітики даних, програмного забезпечення для обліку та адміністрування бізнес-процесів, а також застосування елементів штучного інтелекту для аналізу ринкової ситуації.

Другим чинником є оптимізація вибіркової складової освітньої програми. Формування каталогу вибіркових дисциплін з урахуванням специфіки регіону (наприклад, агробізнесу, ринку послуг, малого та середнього підприємництва) дозволяє студентам формувати індивідуальну освітню траєкторію, максимально наближену до майбутнього місця працевлаштування.

Третім напрямом є гнучкість практичної підготовки та застосування інтерактивних методик викладання. Впровадження підходів дуальної освіти, аналіз реальних бізнес-кейсів регіональних підприємств, розробка бізнес-планів та проведення практичних занять із залученням фахівців-практиків забезпечують високий рівень готовності здобувачів освіти до професійної діяльності.

Важливу роль у забезпеченні гнучкості ОПП відіграє професійно-педагогічна мобільність самого викладача економічних дисциплін. Систематичне підвищення кваліфікації, участь у стажуваннях на підприємствах, опанування сучасних цифрових інструментів та освітніх технологій дозволяють викладачу не лише адаптувати навчальний матеріал під вимоги дня, а й виступати модератором професійного розвитку майбутніх фахівців.

Таким образом, гнучкість освітньо-професійних програм з економічних дисциплін є невід’ємною умовою забезпечення якості фахової передвищої освіти. Систематичний аналіз регіонального ринку праці, партнерство з роботодавцями та постійне оновлення змісту навчальних дисциплін дозволяють закладам ФПО готувати мобільних, конкурентоспроможних фахівців, здатних швидко адаптуватися до економічних викликів.

Література

1. Грищенко І. М. Практико-орієнтований підхід до підготовки фахівців економічного профілю в умовах сучасного ринку праці. *Вища школа*. 2021. № 4. С. 15–24.

2. Про фахову передвищу освіту: Закон України від 06.06.2019 № 2745-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19 (дата звернення: 03.09.2026).

3. Сисоєва С. О. Стейкхолдери вищої та фахової передвищої освіти: механізми взаємодії. *Освітологія*. 2022. Вип. 11. С. 42–50.

АНАЛІЗ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ТА УМОВ ПРАЦІ СПІВРОБІТНИКІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Віра Шмирко

кандидат технічних наук, доцент

ORCID: 0000-0003-1489-0166 *vera.ivanovna1968@gmail.com*

Юрій Якімцов

кандидат технічних наук, доцент

ORCID: 0000-0001-9960-5189 *yakim@zp.edu.ua*

Олександр Коробко

старший викладач

ORCID: 0000-0001-9083-9958 *sany.kor.17@gmail.com*

Юлія Троян

асистент

ORCID: 0000-0001-6658-4190 *troyan.yuliyazp@gmail.com*

Національний університет «Запорізька політехніка»

Війна є одним із найпотужніших потрясінь, що впливає на психоемоційний стан особистості, її працездатність, мотивацію та здатність ефективно взаємодіяти з оточенням. В умовах тривалої воєнної небезпеки особливого значення набуває психологічне благополуччя працівників закладів вищої освіти, оскільки їхня професійна діяльність пов’язана не лише з виконанням навчальної, наукової та організаційної роботи, а й із постійною комунікацією зі здобувачами освіти, колегами та адміністрацією. Під час війни співробітники вищої школи стикаються з повітряними тривогами, вимушеними перервами в роботі, зміною умов праці, інформаційним навантаженням, невизначеністю майбутнього та необхідністю поєднувати професійні обов’язки з вирішенням особистих і сімейних проблем. Тривалий вплив таких чинників може проявлятися у підвищеній емоційній напруженості, втомі, тривожності, зниженні концентрації уваги, порушенні мотивації та професійному виснаженні. Результати емпіричних досліджень засвідчують, що тривалий вплив воєнних стресорів

призводить до переходу тривожних станів у хронічну форму та декомпенсації психоемоційних ресурсів викладачів вищої школи [1].

Традиційні науково-практичні підходи до організації освітнього процесу виявилися непридатними до нових умов, особливо в прифронтових регіонах України. Дистанційне проведення лекційних, практичних і навіть лабораторних занять негативно впливає на якість навчання, насамперед на технічних спеціальностях, де обмін практичним досвідом між викладачем і студентом є обов'язковим. Такий підхід зумовлений необхідністю забезпечення максимальної безпеки для всіх учасників освітнього процесу, але суттєво ускладнює інтелектуальний та психоемоційний зв'язок між людьми. Останнім часом серед окремих викладачів намітилася тенденція втрати наснаги та зацікавленості в безпосередній роботі зі студентами. Розсіяна увага, відчуженість, дратівливість, конфліктність, надмірно емоційна реакція на будь-які порушення в організації навчального процесу стали перепоною для якісної роботи. Труднощі повноцінного ведення навчальної та наукової діяльності можуть надалі стати причиною невідповідності кваліфікації випускників вимогам ринку праці. Трудова діяльність у кризових умовах потребує оцінки ймовірних наслідків впливу як на якість вищої освіти, так і на ментальне здоров'я її суб'єктів. З огляду на це, трансформація умов праці в умовах воєнного стану вимагає впровадження нових підходів до організації робочих місць та забезпечення психофізіологічної безпеки освітян [2].

З метою вивчення впливу воєнного стану на соціально-психологічні аспекти діяльності науково-педагогічного персоналу Національного університету «Запорізька політехніка», викладачами кафедри охорони праці і навколишнього середовища було проведено опитування спеціалістів різних кафедр зі стажем роботи від 5 до 40 років. Як основний метод збору інформації використано стандартизоване анонімне інтерв'ю.

Результати опитування дозволяють провести порівняльний аналіз задоволеності респондентів своєю роботою у воєнний час за 2024 та 2026 роки (рисунок 1). У 2024 році 17,2 % опитаних були повністю задоволені своєю

роботою, тоді як у 2026 році цей показник знизився до 4,5 % (на 12,7 %). Частка респондентів, які були в основному задоволені роботою, зменшилася з 40 % у 2024 році до 26 % у 2026 році (на 14 %). Найбільш суттєві зміни спостерігаються серед незадоволених: у 2024 році таких було 42 %, а у 2026 році їхня частка зросла до 68 % (на 26 %). Це є найбільш вираженою негативною тенденцією у психоемоційній сфері освітян. Частка осіб, які не надали відповіді, зросла з 0,8 % до 1,5 %. Отже, порівняння свідчить про істотне погіршення рівня задоволеності роботою. Сумарна частка задоволених працею скоротилася з 57,2 % у 2024 році до 30,5 % у 2026 році (на 26,7 %).

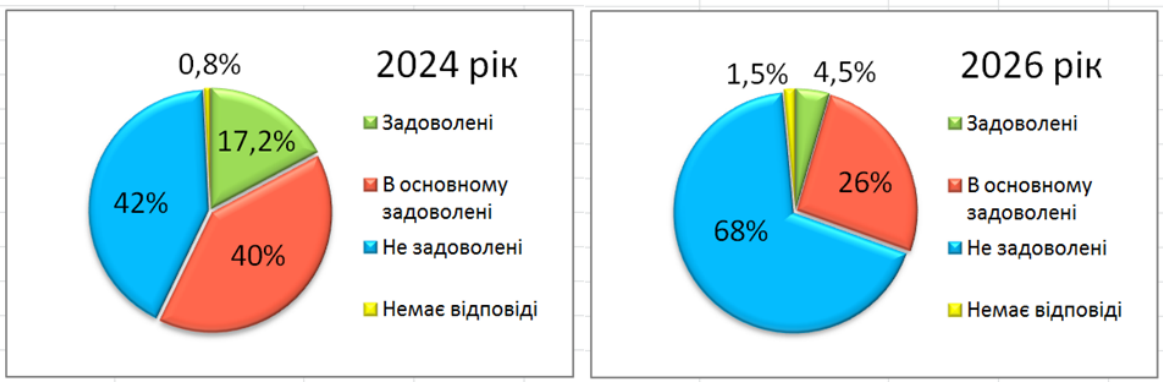

Рисунок 1. Задоволеність респондентів своєю роботою згідно з опитуваннями 2024 та 2026 років

Результати демонструють виражене зміщення відповідей у бік незадоволеності роботою в умовах воєнного часу, що свідчить про посилення негативного впливу зовнішніх та внутрішніх факторів. Водночас саме по собі опитування задоволеності не дає змоги встановити конкретні причини такого погіршення, що зумовило необхідність аналізу окремих характеристик діяльності.

У рамках дослідницької роботи було проведено оцінку думки викладачів щодо впливу надзвичайних небезпек на параметри їхньої діяльності (рисунок 2). За більшістю характеристик переважає думка про те, що ситуація залишилася без змін, однак за окремими показниками спостерігається суттєве погіршення. Найбільш стабільним виявився характер роботи: у 87,5 % респондентів він

залишився без змін, у 8 % – погіршився, у 4,5 % – покращився. Щодо умов праці: 16 % опитаних відзначили їх погіршення, 82,8 % не зафіксували змін, а 1,2 % вважають, що умови покращилися.

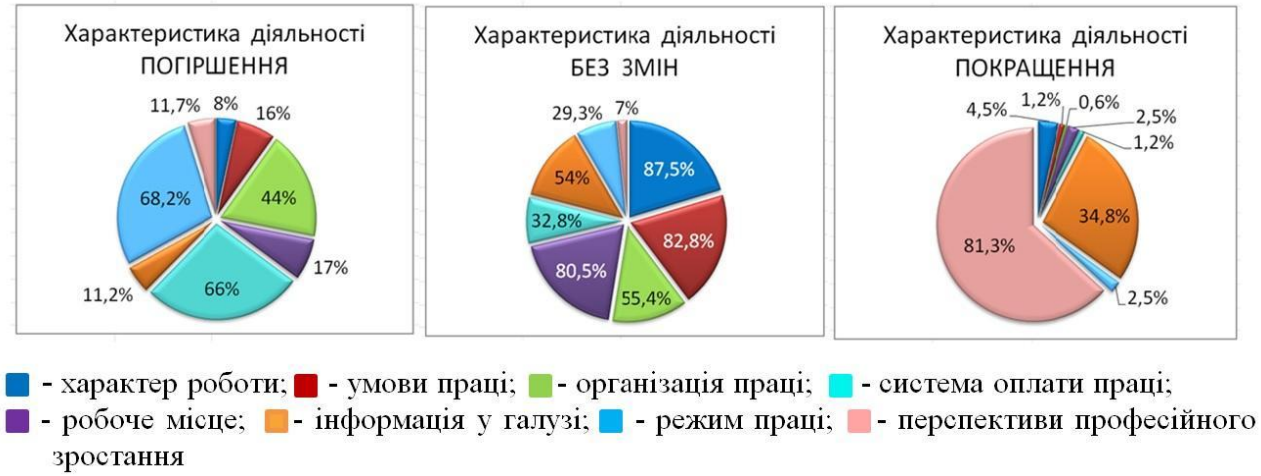

Рисунок 2. Оцінка науково-педагогічного персоналу впливу надзвичайних небезпек на певні характеристики їхньої діяльності

Особливо показовими є результати щодо організації праці: 44 % викладачів вказали на погіршення, 55,4 % – на відсутність змін і 0,6 % – на покращення. Серед причин погіршення зазначено необхідність укриття в бомбосховищах, додаткову звітність, перебої з доступом до інтернету та електроенергії. Робоче місце зазнало таких змін: 17 % відзначили погіршення, 80,5 % – відсутність змін, 2,5 % – покращення (що пов’язано з переїздом частини викладачів до більш безпечних регіонів або за кордон).

Найбільш негативна оцінка спостерігається щодо системи оплати праці: 66 % викладачів вважають, що вона погіршилася, 32,8 % не помітили змін і лише 1,2 % відзначили покращення завдяки отриманню грантів.

Стосовно доступу до фахової інформації: 11,2 % опитаних вважають, що ситуація погіршилася (через відсутність інтернету та складність користування платформами), 54 % не відзначили змін, а 34,8 % вказали на покращення за рахунок розширення інформаційних можливостей.

Найбільше погіршення зафіксовано за показником режиму праці: 68,2 % викладачів вказали на його погіршення, 29,3 % не відзначили змін і 2,5 % повідомили про покращення (пов’язане з виїздом у безпечніші регіони).

Щодо перспектив професійного зростання: 11,7 % відзначили їх погіршення через неможливість проходження стажування на підприємствах міста у зв'язку з безпековою ситуацією, 7 % не побачили змін, а 81,3 % відзначили покращення. Позитивні зміни пов'язуються з можливістю онлайн-стажування, участю у безкоштовних вебінарах та курсах.

Таким чином, надзвичайні небезпеки воєнного часу найгальмівніше впливають на режим праці (68,2 % погіршення), систему оплати праці (66 %) та її організацію (44 %). Поряд із цим спостерігається стійкість базового змісту діяльності та виникнення нових можливостей для цифрового професійного розвитку. Отримані дані є підґрунтям для розроблення заходів психологічної підтримки, оптимізації організації праці та збереження ментального здоров'я викладачів у воєнний час.

Література

1. Comprehensive study of psycho-emotional condition of university students in time of war in Ukraine / V. Shmyrco, S. Kokareva, Y. Yakimtsov, A. Korobko, O. Porada. Disaster and Crisis Psychology Problems. 2026. Vol. 1, no. 11. P. 197–206. DOI: https://doi.org/10.52363/dcpp-2026.1.16

2. Оцінювання психоемоційного стану як інструмент охорони праці в закладах освіти прифронтового регіону / В. І. Шмирко, Ю. В. Якімцов, О. В. Коробко, Ю. І. Троян. Проблеми охорони праці в Україні. 2025. Вип. 41(1–2). С. 114–119. DOI: https://doi.org/10.36804/nndipbop.41-1-2.2025.114-119

ВІДПОВІДАЛЬНЕ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ НА БАЗІ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ З ЕКОНОМІКИ

Володимир Андрусів

освітньо-професійна програма

«Освітні педагогічні науки», аспірантура, 3 курс

ORCID: 0009-0009-5837-5079 *volodymyr.v.andrusiv@lpnu.ua*

Науковий керівник: Тетяна Горохівська

доктор педагогічних наук, професор

ORCID: 0000-0001-5997-4676 *tetiana.m.horokhivska@lpnu.ua*

Національний університет «Львівська політехніка»

Поширення технологій на базі штучного інтелекту суттєво змінює професійну діяльність економістів, оскільки автоматизується підготовка аналітичних матеріалів, прискорюється опрацювання даних, розширюються можливості прогнозування та створення альтернативних сценаріїв. Водночас доступність генеративних систем формує ризик поверхового засвоєння знань, некритичного використання відповідей, поширення помилкових даних і порушення академічної доброчесності. Тому педагогічні умови розвитку цифрової компетентності майбутніх магістрів з економіки повинні передбачати не заборону такого інструментарію, а формування здатності використовувати його усвідомлено, прозоро й відповідально. UNESCO визначає компетентність у сфері штучного інтелекту через знання принципів функціонування систем, критичне оцінювання їхніх результатів, розуміння етичних наслідків та орієнтацію на людину [1]. Для економічної освіти такого роду позиція є особливо важливою, адже помилка в аналізі може впливати на фінансові рішення, зайнятість, інвестиції, ціноутворення та розподіл ресурсів. Майбутній фахівець повинен розрізняти завдання, у яких технології на базі штучного інтелекту можуть підтримувати пошук і структурування інформації, та завдання, де висновок потребує особистої професійної відповідальності. На нашу думку,

результатом підготовки повинна постати здатність пояснити, які дані використано, яким способом отримано відповідь, які обмеження має модель і чому запропоноване рішення є прийнятним.

Навчальний процес доцільно будувати через керовані практичні ситуації, у яких здобувачі порівнюють результати традиційного аналізу й відповіді систем на базі штучного інтелекту. Наприклад, студент може самостійно здійснити оцінювання факторів зміни витрат підприємства, а потім використати генеративну систему для формування альтернативної інтерпретації. Подальше завдання повинно полягати у виявленні розбіжностей, перевірці фактів, пошуку першоджерел і поясненні причин можливої помилки. UNESCO рекомендує застосовувати людиноцентричний підхід, захищати персональні дані, забезпечувати вікову та професійну відповідність інструментів і розвивати здатність користувача контролювати результат [2]. До того ж Європейський акт про штучний інтелект закріплює ризик-орієнтований підхід і посилює вимоги до прозорості, управління даними та людського нагляду [3]. У підготовці магістрів з економіки такого роду принципи повинні реалізовуватися через правила розкриття застосованих інструментів, заборону введення конфіденційних даних підприємств, перевірку посилань, фіксацію власного внеску та усний захист отриманого результату. Оцінювання повинно переносити акцент із готового тексту на процес мислення, аргументацію, роботу з джерелами та здатність відтворити розрахунки. Відтак, викладач отримує можливість розглядати систему на базі штучного інтелекту як навчальний об’єкт, результати якого підлягають професійному аналізу.

Важливою педагогічною умовою постає поєднання технологічної, економічної та етичної складових навчання. Здобувачі повинні розуміти упередження даних, можливість вигаданих відповідей, залежність результату від формулювання запиту, обмеження прогнозів і ризик відтворення дискримінаційних підходів. Рекомендація UNESCO з етики штучного інтелекту наголошує на захисті прав людини, справедливості, прозорості, відповідальності та належному управлінні даними [4]. OECD, зі свого боку, звертає увагу на

потребу встановлення правил і запобіжників для ефективного та справедливого застосування технологій у сфері освіти [5]. На підприємствах майбутні магістри можуть застосовувати відповідні системи для підготовки прогнозів, аналізу ринків, роботи з документами та формування варіантів управлінських рішень. Проте остаточний висновок повинен спиратися на перевірені дані, професійне судження та усвідомлення можливих наслідків. Таким чином, відповідальне застосування технологій на базі штучного інтелекту повинно бути наскрізною педагогічною умовою розвитку цифрової компетентності. Воно забезпечує перехід від механічного отримання відповіді до критичного діалогу з технологією, у межах якого здобувач перевіряє, уточнює, аргументує та бере на себе відповідальність за представлений економічний висновок.

Література

1. UNESCO. AI Competency Framework for Students. Paris, UNESCO, 2024. URL: https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-students (дата звернення 30.07.2026).

2. Miao F., Holmes W. Guidance for Generative AI in Education and Research. Paris, UNESCO, 2023. DOI: 10.54675/EWZM9535.

3. Regulation (EU) 2024/1689 of the European Parliament and of the Council of 13 June 2024 laying down harmonised rules on artificial intelligence. URL: https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2024/1689/oj (дата звернення 30.07.2026).

4. UNESCO. Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. Paris, UNESCO, 2021. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137 (дата звернення 30.07.2026).

5. OECD. OECD Digital Education Outlook 2023. Towards an Effective Digital Education Ecosystem. Paris, OECD Publishing, 2023. DOI: 10.1787/c74f03de-en.

РОЗРИВ МІЖ ТЕХНІЧНОЮ ТА НАДПРОФЕСІЙНОЮ ПІДГОТОВКОЮ ІТ-ФАХІВЦІВ: РЕЗУЛЬТАТИ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Володимир Кашалаба

аспірант кафедри педагогіки та інноваційної освіти, освітньо-наукова програма «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»

ORCID: 0009-0000-4059-4286 volodymyr.a.kashalaba@lpnu.ua

Науковий керівник: Юрій Козловський

доктор педагогічних наук, професор

ORCID: 0000-0003-1006-0130 yuriy.m.kozlovskiy@lpnu.ua

Національний університет «Львівська політехніка»

Аналіз сучасного стану професійної підготовки фахівців комп'ютерної галузі у закладах професійної та фахової передвищої освіти свідчить про переважання традиційних підходів, орієнтованих на формування технічних компетентностей без достатньої уваги до розвитку надпрофесійних навичок. В освітніх програмах спеціальні (hard skills) та надпрофесійні (soft skills) навички формуються відокремлено: технічні дисципліни викладаються ізольовано від розвитку комунікативних і організаційних умінь. Питання навчуваності надпрофесійних навичок та переконань щодо неї залишається відкритим і в міжнародних дослідженнях підготовки фахівців комп'ютерної галузі [2]. Водночас бракує вітчизняних емпіричних даних, які фіксували б цей розрив з позиції безпосередніх учасників ринку праці - представників ІТ-компаній і випускників.

Аналіз практики професійної підготовки дає підстави виокремити три системні проблеми освітнього процесу. По-перше, він характеризується фрагментарністю формування професійних компетентностей: технічні дисципліни викладаються відокремлено від гуманітарних, без урахування їх взаємозв'язку та взаємодоповнення. По-друге, методичне забезпечення недостатньо орієнтоване на інтегративний розвиток особистості майбутнього ІТ-фахівця - переважають завдання, що перевіряють ізольовані технічні вміння. По-

третє, викладацький склад не завжди володіє педагогічними технологіями, які дозволяють поєднувати формування hard і soft skills у межах одного освітнього завдання.

З метою емпіричної фіксації розриву між технічною та надпрофесійною підготовкою проведено констатувальне дослідження, що поєднало два джерела даних. Першим стало опитування 94 випускників фахового онлайн-курсу - представників 12 країн, серед яких Україна (77 осіб), Польща (4), США (3), Німеччина та Словаччина (по 2); опитування проведено у березні-травні 2024 року за допомогою онлайн-анкети (Google Forms). Другим - структуровані інтерв'ю з 15 представниками IT-компаній: 4 фахівці з управління персоналом, 6 проєктних менеджерів і 5 технічних керівників команд. Експертну вибірку сформовано на базі української маркетингово-технологічної компанії та продуктової IT-компанії (США); організацію дослідження та характеристику вибірки висвітлено в публікації автора [1].

Методично дослідження поєднало кількісний і якісний складники: анкетне опитування випускників та структуровані інтерв'ю з експертами. Результати опитування випускників використано для уточнення переліку навичок, покладеного в основу протоколу інтерв'ю. Оброблення результатів здійснювалося методами частотного аналізу, контент-аналізу відкритих відповідей та узагальнення [1]. Участь у дослідженні була добровільною та анонімною, персональні дані не збиралися.

Основний результат констатувального етапу: 13 із 15 опитаних експертів (87%) визначальною проблемою у працевлаштуванні молодих фахівців називають не технічну підготовку, а нездатність інтегрувати hard skills з комунікативними та аналітичними навичками. Експерти наголошували, що випускники здебільшого володіють достатнім технічним базисом, проте відчувають труднощі у трьох типових ситуаціях: командній взаємодії в межах спільної роботи над кодом і проєктною документацією; обґрунтуванні технічних рішень для нетехнічної аудиторії (замовників, менеджерів, суміжних відділів); адаптації до проєктного характеру діяльності зі змінними ролями та

пріоритетами. Респонденти-випускники, своєю чергою, вказували на дефіцит освітніх ситуацій, у яких технічне завдання вимагало б одночасно комунікації, презентації результатів чи координації з іншими виконавцями. Отримані дані узгоджуються з міжнародними оцінками вимог роботодавців до надпрофесійних навичок фахівців програмної інженерії [3].

Результати констатувального етапу мають і методичний вимір: зафіксовані дефіцити окреслюють предмет подальшої діагностики. Оскільки розрив виявляється не в рівні окремих навичок, а в здатності їх поєднувати, оцінювання в межах формувального етапу експерименту зорієнтовано на чотири критерії сформованості інтегративно-адаптивної компетентності - мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-практичний і рефлексивний - з трирівневою шкалою (низький, середній, високий рівні). Такий діагностичний апарат дає змогу відстежувати саме інтеграційні зрушення, а не приріст ізольованих умінь.

Зафіксований розрив має системний, а не індивідуальний характер: він відтворюється освітніми програмами, у яких інтеграція різнотипних навичок не передбачена ані змістом, ані методами, ані середовищем навчання. Це обґрунтовує необхідність переходу від роздільного до інтегрованого формування спеціальних та надпрофесійних навичок через: інтеграцію змісту фахової підготовки (міждисциплінарні навчальні модулі, що поєднують технічні й комунікативні завдання); проєктні, інтерактивні та симуляційні методи навчання, що моделюють автентичні професійні ситуації; професійно орієнтоване освітнє середовище, наближене до практик сучасних ІТ-компаній.

Результати констатувального дослідження (n = 94 + 15) емпірично фіксують розрив між технічною та надпрофесійною підготовкою ІТ-фахівців: за оцінкою 87% опитаних експертів, саме нездатність інтегрувати hard skills з комунікативними й аналітичними навичками, а не рівень технічної підготовки, є визначальною перешкодою працевлаштування випускників. Ці результати слугують емпіричною підставою для розроблення педагогічної моделі формування інтегративно-адаптивної компетентності фахівців комп'ютерної галузі та обґрунтування педагогічних умов її реалізації. Наступний етап -

формувальний експеримент з перевірки ефективності розробленої моделі (2026-2027 навчальний рік).

Література

1. Кашалаба В. А. Моделі формування професійних компетентностей фахівців ІТ-сфери в умовах цифрової трансформації. *Педагогічні науки : збірник наукових праць*. 2025. Вип. 109. С. 54-59. DOI: 10.32999/ksu2413-1865/2025-109-7.

2. Cortázar C., Goñi I., Ortiz A., Nussbaum M. Are Professional Skills Learnable? Beliefs and Expectations Among Computing Graduates. *ACM Transactions on Computing Education*. 2024. Vol. 24, No. 2. P. 1-25. DOI: 10.1145/3641551.

3. Galster M., Mitrovic A., Malinen S., Holland J., Peiris P. Soft skills required from software professionals in New Zealand. *Information and Software Technology*. 2023. Vol. 160. Art. 107232. DOI: 10.1016/j.infsof.2023.107232.

ПРОБЛЕМНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ОСВІТНІХ ЗМІН

Володимир Кравченко
кандидат політичних наук, доцент
Дніпровський державний медичний університет
ORCID: 0009-0000-8393-2097 politologdma@gmail.com

Однією з головних тенденцій сучасної освіти стає дедалі більше використання методів навчання, які орієнтовані на активне залучення студентів для отримання нових знань через аналіз реальних ситуацій. Одним із таких методів є проблемно-орієнтований підхід, основною метою якого є розвиток у студентів когнітивних навичок, здатності до критичного мислення, підвищення мотивації до навчання, вміння врегульовувати конфлікти і працювати в малих групах. Глибокі суспільні зміни зумовлюють необхідність адаптації системи освіти до нових вимог професійної діяльності, зокрема підготовки студентів до прийняття рішень в умовах невизначеності та застосування теоретичних знань для ефективного розв'язання практичних проблем. Сьогодні здатність вирішувати реальні проблеми перетворюється на одну із найважливіших компетентностей у різних професійних галузях. Саме тому навчальні заклади змушені впроваджувати нові підходи і методи організації освітнього процесу, які спрямовані на розвиток у студентів важливих когнітивних здібностей, аналітичного і критичного мислення.

Важливу роль у цьому процесі відіграє проблемно-орієнтоване навчання, яке вперше було розроблене в 1960-х роках в Університеті Макмастера (Канада) для навчання студентів медичних спеціальностей. Його виникнення було реакцією на зростання невдоволення традиційними навчальними практиками медичної освіти в Канаді [2, p. 535]. Досвід використання цього методу у вищій освіті свідчить про його позитивний вплив на розвиток критичного мислення і комунікативних навичок у студентів. Низка порівняльних досліджень продемонстрували, що проблемно-орієнтоване навчання є ефективнішим за

традиційні навчальні підходи, коли йдеться про довгострокове збереження знань та професійних умінь, набутих студентами під час навчального процесу [8, p. 55]. Зокрема результати практичного використання підтверджують кращу структурованість знань у студентів, які навчаються за цим методом [2, p. 548], а також вищу відвідуваність занять у порівнянні з традиційним навчанням у формі лекцій (98% проти 78%) [4, p. 412].

Одним із найпоширеніших є визначення проблемно-орієнтованого навчання як підходу, що надає студентам можливість проводити власні дослідження, інтегрувати теорію і практику, а також використовувати свої знання для пошуку і обґрунтування ефективних способів вирішення реальних проблем [8, p. 46]. Подібне трактування пропонує Дж. Савері, коли характеризує таке навчання як студентоорієнтовану освітню стратегію, яка надає можливість здобувачам освіти самостійно досліджувати проблему, поєднувати теорію і практику, а також застосовувати знання для ефективного вирішення певної проблемної ситуації [6, p. 12]. Враховуючи це, ми можемо стверджувати, що проблемно-орієнтоване навчання є міждисциплінарним педагогічним підходом, який спрямований на розвиток критичного мислення, адаптивності, навичок комунікації і самостійного навчання, вирішення реальних проблем через співпрацю, обговорення та групову взаємодію. Зростання інтересу вчених до вивчення переваг і недоліків проблемно-орієнтованого підходу підтверджується тим, що з 2010 року кількість наукових публікацій з цієї теми зросла більш ніж удвічі [3, p. 951]. Активне використання технології проблемного навчання пов’язане з тим, що воно дозволяє збільшити автономію студентів у навчанні і підвищити рівень зацікавленості через виконання дослідницьких завдань [1, p. 524]. Цей метод дозволяє студентам не просто отримувати інформацію, а більше аналізувати складні практичні випадки, пропонувати варіанти рішень і обґрунтовувати свій вибір. Враховуючи цю особливість, Й. Лю та А. Пастор виокремлюють такі етапи проблемно-орієнтованого навчання: а) аналіз проблеми; б) постановка цілей; в) збір інформації; г) спільне обговорення ідей; д) вирішення проблеми [5].

Аналіз наукової літератури з цієї теми дозволяє узагальнити чотири основні характерні риси проблемно-орієнтованого навчання:

- використання реальних проблемних ситуацій, які не мають єдиного правильного рішення;

- колективне обговорення проблеми в невеликих групах;

- самостійний пошук студентами можливих варіантів вирішення проблеми;

- трансформація ролі викладача з джерела знань на модератора, який підтримує та спрямовує дискусію.

Сучасні порівняльні дослідження підтверджують, що використання проблемно-орієнтованого навчання сприяє формуванню кращих професійних навичок, постійному саморозвитку і більшому залученню студентів у навчальний процес. Такі студенти демонструють кращу адаптацію до змін, вміння працювати в команді, творчо мислити і ухвалювати рішення в незнайомих ситуаціях [6, p. 10]. Х. Шмідт з колегами припускають, що ефективність проблемно-орієнтованого навчання спирається на його здатність викликати у студентів ситуативний інтерес до проблеми, що спонукає їх самостійно шукати інформацію для зменшення дефіциту знань, необхідних для вирішення завдання. Це перетворює його на рушійну силу, яка забезпечує підвищення мотивації до навчання [7, p. 794]. Впровадження проблемно-орієнтованого навчання змінює роль викладача з джерела знань на модератора, який забезпечує інтерактивну взаємодію і самостійне навчання студентів.

Успіх такої освітньої стратегії залежить від здатності викладача запропонувати студентам змістовну проблемну ситуацію. Результати останніх досліджень підтверджують, що така проблема має відповідати наступним характеристикам: а) бути цікавою; б) стимулювати самостійне навчання; в) залучати студентів до дискусії; г) відповідати рівню знань і попередньому досвіду студентів [7, p. 795]. Окрім цього, проблемно-орієнтоване навчання демонструє найкращі результати під час роботи з невеликими групами студентів. Це пояснюється кращою взаємодією студентів і викладача, більшою відповідальністю здобувачів освіти за процес власного навчання, створенням

неформального середовища, а також залученням до обговорення усіх членів такої групи. Студенти, які навчаються в малих групах з використанням проблемного підходу, демонструють кращу успішність, вищий рівень зацікавленості та самостійності в роботі з навчальними матеріалами. Зокрема студенти, які навчалися за такою програмою, частіше відвідували бібліотеку і використовували більшу кількість навчальних ресурсів [7, p. 798]. Більшість досліджень також підтверджують, що використання проблемно-орієнтованого підходу підвищує внутрішню мотивацію, інтерес та загальну задоволеність студентів освітнім процесом [3, p. 955].

Використання проблемно-орієнтованого підходу в освітньому процесі передбачає дотримання таких етапів:

1) пошук та обговорення проблемної ситуації, яка безпосередньо пов'язана з реальним професійним контекстом;

2) аналіз ситуації, створення гіпотез, визначення навчальних цілей і очікуваних результатів;

3) визначення джерел інформації, які потрібно опрацювати під час роботи над проблемою;

4) колективне обговорення проблеми і формулювання пропозицій щодо можливих варіантів її найкращого вирішення;

5) оцінювання якості отриманих результатів.

Така послідовність покращує розуміння і запам'ятовування інформації через самостійне навчання та подальшу групову взаємодію студентів і викладача. Активна робота з проблемою дозволяє студентам ефективно ставити навчальні цілі, обирати кращу стратегію їх досягнення та оцінювати результат. У підсумку, студенти отримують можливість самостійно шукати та інтегрувати інформацію з різних джерел, що підвищує відчуття особистої відповідальності за процес навчання. Таким чином, використання проблемно-орієнтованого підходу в системі сучасної освіти відіграє важливу роль, адже сприяє покращенню академічної успішності, зростанню мотивації до навчання,

довготривалому запам’ятовуванню вивченого матеріалу, розвитку комунікативних та аналітичних здібностей у студентів.

Література

1. Choo S. S., Rotgans J. I., Yew E. H., Schmidt H. G. Effect of worksheet scaffolds on student learning in problem-based learning. *Advances in health sciences education: theory and practice*. 2011. Vol. 16 (4). P. 517-528.

2. Dochy F., Segers M. S. R., van den Bossche P. G., Gijbels D. Effects of problem-based learning: A meta-analysis. *Learning and Instruction*. 2003. Vol. 13 (5). P. 533-568.

3. Erdem C., Kaya M., Tunç Toptaş H., Altunbaşak İ. Problem-based learning and student outcomes in higher education: a second-order meta-analysis. *Studies in Higher Education*. 2026. Vol. 51 (4). P. 950-971.

4. Klegeris A., Hurren H. Impact of problem-based learning in a large classroom setting: student perception and problem-solving skills. *Advances in Physiology Education*. 2011. Vol. 35 (4). P. 408-415.

5. Liu Y., Pásztor A. Effects of Problem-Based Learning Instructional Intervention on Critical Thinking in Higher Education: A Meta-Analysis. *Thinking Skills and Creativity*. 2022. Vol. 45 (4).

6. Savery J. R. Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*. 2006. Vol. 1 (1). P. 9-20.

7. Schmidt H. G., Rotgans J. I., Yew E. H. The process of problem-based learning: what works and why. *Medical education*. 2011. Vol. 45 (8). P. 792-806.

8. Strobel J., van Barneveld A. When is PBL More Effective? A Meta-synthesis of Meta-analyses Comparing PBL to Conventional Classrooms. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*. 2009. Vol. 3 (1). P. 44-58.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВВНЗ ДО КОНСТРУКТИВНОГО ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТІВ У ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Володимир Півень

Заступник начальника штабу військової частини А2250 (33 бази забезпечення навчального процесу)

pivien21@gmail.com

Ігор Підопригора

доктор філософії (забезпечення військ (сил))

професор кафедри суспільних наук навчально-наукового інституту воєнної історії, права та соціальних наук

ORCID:0000-0002-7611-9134 crazymilitry@ukr.net

Національний університет оборони України

Професійно-педагогічна діяльність викладача вищого військового навчального закладу здійснюється в особливому соціальному середовищі, у якому одночасно діють норми академічної взаємодії, вимоги військової субординації, високий рівень відповідальності за результати підготовки, інтенсивні навчальні навантаження та вплив реального бойового досвіду учасників освітнього процесу. Поєднання цих факторів підвищує ймовірність виникнення міжособистісних, рольових, організаційних, ціннісних та професійно-діяльнісних суперечностей. Тому готовність майбутнього викладача ВВНЗ до конструктивного вирішення конфліктів слід розглядати не як допоміжну комунікативну навичку, а як складову його професійно-педагогічної компетентності.

У сучасній конфліктології конфлікт трактується як форма взаємодії, що виникає внаслідок несумісності цілей, інтересів, цінностей, оцінок або способів діяльності сторін. Водночас конфлікт не має виключно деструктивної природи: за умов професійного управління він може виконувати діагностичну, розвивальну та інноваційну функції, виявляючи суперечності, які потребують

переосмислення [2; 8]. Для освітнього середовища це положення принципово важливе, оскільки викладач має не лише припинити відкрите протистояння, а й зрозуміти його причини, забезпечити збереження професійної гідності учасників, підтримати навчальну взаємодію і, за можливості, перетворити конфлікт на ресурс розвитку.

Специфіка конфліктної взаємодії у ВВНЗ визначається статусною асиметрією сторін. Викладач може одночасно виступати педагогом, офіцером, експертом і представником інституції, тоді як слухач або курсант перебуває у ролі здобувача освіти та військовослужбовця. Це створює ризик змішування адміністративних і педагогічних механізмів впливу. Надмірне використання владного ресурсу може забезпечити формальне припинення конфлікту, але не усунути його причин; натомість ігнорування вимог військової організації так само може бути неприйнятним. Отже, професійна готовність викладача передбачає здатність розрізняти дисциплінарну проблему, педагогічну суперечність і міжособистісний конфлікт та відповідно обирати інструменти реагування.

До структури такої готовності доцільно включити мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативний, емоційно-регулятивний, діяльнісно-практичний і рефлексивний компоненти. Мотиваційно-ціннісний компонент визначає орієнтацію на повагу, справедливість, професійну етику та відповідальність за якість взаємодії. Когнітивний охоплює знання закономірностей конфлікту, його типології, стадій, стратегій поведінки, переговорів і медіації. Комунікативний включає активне слухання, постановку запитань, аргументацію, зворотний зв’язок і ненасильницьку комунікацію. Емоційно-регулятивний пов’язаний із контролем власних реакцій та здатністю підтримувати конструктивну взаємодію під час емоційного напруження. Діяльнісно-практичний компонент відображає спроможність застосовувати відповідні стратегії у конкретній ситуації, а рефлексивний – аналізувати наслідки власних дій та коригувати їх.

Класичною основою аналізу поведінки у конфліктах залишається модель К. Томаса і Р. Кілмана, яка описує конкурування, співпрацю, компроміс,

уникнення та пристосування як різні способи реагування [10]. Для підготовки військового викладача важливо не формувати установку на одну “правильну” стратегію, а розвивати ситуаційну компетентність: уміння оцінювати предмет конфлікту, інтенсивність, співвідношення інтересів сторін, часові обмеження, статусні відносини та наслідки рішення. У педагогічному контексті пріоритетними є стратегії, що дозволяють зберігати суб’єктність учасників освітнього процесу, підтримувати довіру та не руйнувати навчальні відносини.

Сучасні документи NATO DEEP підкреслюють необхідність переходу від викладацько-центричної моделі до активного навчання дорослих, роботи з різними перспективами, рефлексії, оцінювання і використання сучасних методик [7]. Це безпосередньо стосується і конфліктологічної підготовки. Лекційного ознайомлення з теоріями конфлікту недостатньо для формування готовності діяти у складній професійній ситуації. Потрібні методи, які створюють безпечну можливість відпрацювати поведінку до реального конфлікту: аналіз кейсів, рольові ігри, ситуаційне моделювання, дебрифінг, взаємооцінювання та after-action review. Ефективність такого підходу пояснюється тим, що здобувач навчається не лише називати стратегію, а й розпізнавати момент її застосування, формулювати репліки, спостерігати за реакцією іншої сторони та коригувати власну поведінку.

Особливої уваги заслуговує підготовка до “складних розмов”, під якими розуміють професійні комунікативні ситуації з високим рівнем емоційної напруги, ризиком втрати довіри або необхідністю повідомляти неприємну інформацію. У 2026 р. U.S. Army Research Institute описав програму Talk Like a Leader, спрямовану на розвиток у молодших військових лідерів навичок двосторонньої комунікації, емпатії, контекстної чутливості та адаптивності у розмовах із підлеглими [5]. Для підготовки викладачів ВВНЗ подібна логіка може бути адаптована до ситуацій незгоди з оцінюванням, низької навчальної мотивації, порушення академічної доброчесності, конфлікту між бойовим досвідом слухача і позицією викладача, емоційної реакції на зворотний зв’язок або міжособистісного напруження в навчальній групі.

Важливою умовою формування готовності є психологічно безпечне освітнє середовище. Психологічна безпека не означає відсутності вимог чи уникнення складних дискусій; вона означає можливість висловлювати аргументовану позицію, ставити запитання, визнавати помилку та отримувати зворотний зв'язок без приниження або необґрунтованих санкцій [2]. У військовому освітньому середовищі така культура особливо важлива, оскільки якість професійного навчання значною мірою залежить від відкритого аналізу помилок і альтернативних рішень. Викладач, який володіє конфліктологічною компетентністю, підтримує дисципліну не через придушення незгоди, а через чіткі правила, справедливість, аргументацію і відповідальність.

Отже, формування готовності майбутніх викладачів ВВНЗ до конструктивного вирішення конфліктів має бути цілеспрямованим компонентом їх професійно-педагогічної підготовки. Його зміст доцільно будувати на поєднанні конфліктологічних знань, комунікативних умінь, емоційної саморегуляції, професійно-етичних орієнтирів і практичного відпрацювання ситуацій. Перспективним є розроблення спеціального тренінгового модуля, що міститиме діагностику індивідуальних стратегій поведінки, аналіз типових конфліктів військового освітнього середовища, рольове моделювання складних розмов, переговорні вправи та рефлексивний аналіз результатів. Така підготовка сприятиме не лише зниженню деструктивності конфліктів, а й підвищенню якості педагогічної взаємодії та стійкості освітнього середовища ВВНЗ.

Література

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 24.09.2026).

2. Deutsch M., Coleman P. T., Marcus E. C. (eds.). The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice. 3rd ed. San Francisco : Jossey-Bass, 2014. 1264 p.

3. Edmondson A. C. The Fearless Organization: Creating Psychological Safety in the Workplace for Learning, Innovation, and Growth. Hoboken : Wiley, 2019. 256 p.

4. Fisher R., Ury W., Patton B. Getting to Yes: Negotiating Agreement Without Giving In. 3rd ed. New York : Penguin Books, 2011. 240 p.

5. Golba L., Deller J. C., Hotze M.-L., Fite J. E., Sanders A. D., Walters S. T. Having Difficult Conversations with Soldiers: Communication Skills Training for Junior NCOs. NCO Journal. 2026. URL: https://www.armyupress.army.mil/Journals/NCO-Journal/Archives/2026/January/Difficult-Conversations/ (дата звернення: 24.09.2026).
6. Goleman D. Emotional Intelligence. New York : Bantam Books, 2006. 384 p.
7. NATO. Faculty Development Curriculum Guide. Brussels : NATO, 2023. URL: https://www.nato.int/nato_static_fl2014/assets/pdf/2023/3/pdf/deep-faculty-development-curriculum-guid.pdf (дата звернення: 24.09.2026).
8. Rahim M. A. Managing Conflict in Organizations. 4th ed. New York : Routledge, 2017. 342 p.
9. Stone D., Patton B., Heen S. Difficult Conversations: How to Discuss What Matters Most. 3rd ed. New York : Penguin Books, 2023. 352 p.
10. Thomas K. W., Kilmann R. H. Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument. Mountain View, CA : CPP, 2008.
11. Tjosvold D. The conflict-positive organization: It depends upon us. Journal of Organizational Behavior. 2008. Vol. 29, No. 1. P. 19–28. DOI: 10.1002/job.473.

ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Ганна Голокоз

вихователь Комунального закладу дошкільної освіти (ясла-садок) № 39 Криворізької міської ради, м. Кривий Ріг

kdnz39@ukr.net

Сучасний вихователь у закладах дошкільної освіти працює в умовах, де професійна діяльність стає все більш пов’язаною з цифровими технологіями. Підготовка освітніх матеріалів, спілкування з батьками, участь у методичних заходах, дистанційна взаємодія, підвищення кваліфікації, пошук професійної інформації та демонстрація власного педагогічного досвіду — усі ці процеси сьогодні активно підтримуються цифровими інструментами.

Цифровізація професійної діяльності не має обмежуватися лише тим, скільки сервісів використовує педагог. Знання цифрових інструментів само по собі не є показником високої цифрової компетентності. Найважливішим є вміння педагога вибрати відповідні інструменти для досягнення професійних цілей, критично оцінювати результати, адаптувати їх до віку дітей та використовувати для свого професійного розвитку.

Українська рамка цифрової компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників містить п'ять основних сфер цифрової компетентності, 22 складові та п'ять рівнів володіння. Основною метою є планування, розвиток і підвищення цифрових навичок у педагогів.

Отже, важливо обговорювати не лише «цифрові навички вихователя», але й формування його індивідуальної цифрової траєкторії професійного розвитку. Традиційний підхід до цифровізації зазвичай обмежується освоєнням окремих сервісів: створенням презентацій, формуванням електронних карток, проведенням онлайн-опитувань або підготовкою відео.

Однак, сучасний педагог повинен йти далі — від опанування окремих інструментів до формування власної цифрової екосистеми для професійного зростання.

Її можна представити як послідовність: Професійна потреба → цифровий пошук → створення продукту → апробація → рефлексія → збереження результату → обмін досвідом → нова професійна потреба.

Наприклад, вихователь помічає, що діти мають труднощі з розпізнаванням емоцій. Він знаходить професійні матеріали, розробляє власну інтерактивну гру, використовує її в роботі, аналізує результати, удосконалює завдання, зберігає розробку у цифровому портфоліо та ділиться досвідом з колегами. У такій ситуації цифровий інструмент виступає не як мета, а як засіб професійного розвитку.

Авторська модель «4К цифрового професійного розвитку вихователя»

Для практичного використання пропонуємо модель, яка включає чотири взаємопов'язані компоненти.

1. Комунікація. Цифрові технології значно розширюють можливості професійної взаємодії для вихователів. Це включає онлайн-спілкування з колегами, участь у професійних спільнотах, вебінарах та конференціях, обмін методичними матеріалами, участь у професійних чатах, спільну роботу над документами та комунікацію з батьками.

2. Конструювання. Цифрове середовище надає вихователю можливість не лише користуватися готовими матеріалами, а й створювати власний освітній контент: інтерактивні дидактичні ігри, електронні картки, презентації, тематичні добірки, відеоматеріали, візуальні схеми, електронні пам'ятки для батьків, методичні розробки.

3. Критичне мислення. Цифрова компетентність охоплює не лише вміння знаходити інформацію, але й здатність ставити правильні запитання: хто є автором цього матеріалу? Наскільки достовірна ця інформація? Чи відповідає вона віковим особливостям дітей? Чи узгоджується з освітньою програмою? Чи дозволено використовувати цей матеріал з урахуванням авторського права?

4. Компетентнісне зростання. Кінцевою метою використання цифрових інструментів повинна бути не просто отримання чергового сертифіката або створення нового файлу, а справжня професійна трансформація педагога.
Наприклад: «Я навчився створювати інтерактивні матеріали» → «Я використовую їх для вирішення конкретної педагогічної проблеми» → «Я аналізую результат» → «Я вдосконалюю власну практику».

Саме цей перехід від цифрової активності до професійного результату є одним із ключових показників цифрової зрілості педагога.

Цифрове портфоліо як «пам'ять професійного розвитку»

Одним із перспективних інструментів професійного розвитку вихователя може стати цифрове професійне портфоліо.

На відміну від звичайної папки із сертифікатами, цифрове портфоліо може показувати динаміку професійного зростання.

До нього доцільно включати: професійне зростання (курси, вебінари, конференції); власні розробки (ігри, картки, презентації); педагогічні знахідки; рефлексію; перелік опанованих цифрових інструментів; професійні публікації; виступи та майстер-класи; план професійного розвитку.

Такий підхід дозволяє перетворити професійний розвиток із набору окремих заходів на безперервний процес.

Штучний інтелект: не «заміна вихователя», а цифровий помічник

Одним із ключових аспектів професійного розвитку педагога є освоєння інструментів штучного інтелекту.

У практиці вихователя ШІ може бути корисним для генерування ідей освітніх ситуацій, створення варіантів дидактичних ігор, адаптації текстів до вікових особливостей дітей, підготовки запитань для бесід, створення тематичних добірок, пошуку альтернативних способів пояснення матеріалу, розробки проєктів і методичних матеріалів, а також для рефлексії власної педагогічної діяльності. Проте, важливо, щоб штучний інтелект залишався інструментом, а не замінював професійне рішення педагога.

Доцільно використовувати простий алгоритм: ЗАПИТ → ГЕНЕРАЦІЯ → ПЕРЕВІРКА → АДАПТАЦІЯ → ПЕДАГОГІЧНЕ РІШЕННЯ. Саме останній етап залишається відповідальністю вихователя.

«Цифрова хвилина професійного розвитку»

Цікавим практичним рішенням для методичної роботи у ЗДО є впровадження «цифрової хвилини професійного розвитку». Ідея полягає в тому, що під час методичних нарад або професійних зустрічей педагоги не перевантажуються великою кількістю інформації. Замість цього, щомісяця вони освоюють один цифровий прийом, який можуть відразу випробувати на практиці. Вересень — QR-код для методичних матеріалів. Жовтень — інтерактивна вправа. Листопад — ШІ для генерування педагогічних ідей. Грудень — цифрова пам’ятка для батьків. Січень — електронне опитування. Лютий — цифрова дидактична гра. Березень — фрагмент цифрового портфоліо. Квітень — цифрова професійна рефлексія. Травень — презентація власної цифрової педагогічної знахідки. Такий підхід не перевантажує педагогів і водночас створює накопичувальний ефект професійного розвитку.

Цифровий інструмент має відповідати педагогічній меті. Важливо пам’ятати: не кожне заняття потребує цифрових технологій.

Доцільність використання цифрового інструменту можна визначити за трьома питаннями:

1. Для чого? Яку педагогічну проблему він допомагає вирішити?
2. Чому саме цей інструмент? Чи робить він діяльність дитини або педагога ефективнішою?
3. Який результат? Що змінилося після його використання?

Якщо на ці три питання немає чіткої відповіді, цифровий інструмент може виявитися лише додатковим навантаженням.

Цифровізація дошкільної освіти створює нові можливості як для організації освітнього процесу дітей, так і для професійного розвитку вихователів.

Сучасний педагог має змінювати своє ставлення від простого вміння користуватися цифровими сервісами до ефективного використання цифрових технологій для професійного зростання та підвищення якості своєї педагогічної діяльності.

Перспективний напрямок передбачає розробку індивідуальної цифрової траєкторії, яка інтегрує самоосвіту, цифрове портфоліо, професійну комунікацію, створення авторського контенту, процеси рефлексії та відповідальне використання технологій штучного інтелекту.

Запропонована модель «4К цифрового професійного розвитку» — комунікація, конструювання, критичне мислення, компетентнісне зростання — може стати практичним орієнтиром для організації методичної роботи в закладі дошкільної освіти.

Цифровий інструмент має справжню педагогічну цінність лише тоді, коли він допомагає вихователю чіткіше бачити професійні виклики, знаходити рішення, створювати власний педагогічний продукт, аналізувати результати і продовжувати професійний розвиток. Тому цифрова компетентність вихователя сьогодні полягає не в кількості освоєних сервісів, а у готовності навчатися, адаптуватися, творити та відповідально використовувати технології в інтересах дитини.

Література

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. Верховна Рада України. Законодавство України.

2. Про дошкільну освіту : Закон України. Верховна Рада України. Законодавство України.

3. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) (нова редакція) : наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33.

4. Про затвердження Положення про атестацію педагогічних працівників : наказ Міністерства освіти і науки України від 09.09.2022 № 805.

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ЕТИКЕТУ У СТУДЕНТІВ БАКАЛАВРІВ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ “ПРАВО”: ОСВІТНІ СТРАТЕГІЇ ТА ПРАКТИКИ

Данило-Михайло Стоділко

освітньо-професійна програма

«Освітні педагогічні науки», аспірантура, 4 курс

ORCID: 0009-0009-7424-4810 *danylo-mykhailo.y.stodilko@lpnu.ua*

Науковий керівник: Мирослав Криштанович

доктор наук з державного управління, професор

ORCID: 0000-0003-1750-6385 *myroslav.f.kryshtanovych@lpnu.ua*

Національний університет «Львівська політехніка»

Сьогодні юридична професія висуває до фахівця вимоги, які виходять далеко за межі знання законодавства та здатності застосовувати правові норми. Важливою складовою професійної компетентності майбутнього юриста є дотримання норм професійної етики та етикету, культура ділового спілкування, відповідальність, коректність поведінки й здатність вибудовувати конструктивну взаємодію з колегами, клієнтами, представниками органів державної влади та іншими учасниками правовідносин. Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах трансформації правової системи України, євроінтеграційних процесів та підвищення вимог до професійної культури юристів. Професійний етикет майбутнього правника доцільно розглядати як систему правил і норм професійної поведінки, що регулюють зовнішні та комунікативні прояви фахівця, визначають культуру взаємодії, способи професійного представлення та дотримання принципів поваги, доброчесності й відповідальності. Тому формування відповідних навичок має розпочинатися вже під час здобуття першого (бакалаврського) рівня вищої юридичної освіти.

Формування професійного етикету студентів спеціальності «Право» потребує системного поєднання теоретичної підготовки, практичної діяльності та особистісного розвитку майбутнього фахівця. Важливо, щоб норми

професійної поведінки не сприймалися студентами лише як сукупність формальних правил, а перетворювалися на стійкі професійні установки та моделі поведінки.

Одним із базових методів є інтеграція етичної проблематики у зміст фахових дисциплін. Питання професійної культури, юридичної етики, академічної доброчесності, культури мовлення та професійної комунікації можуть розглядатися під час вивчення теорії держави і права, конституційного, цивільного, кримінального, адміністративного права та інших дисциплін. Такий підхід дає змогу показати студентам взаємозв'язок між правовими нормами, професійною відповідальністю та етичною поведінкою [1].

Ефективним методом є моделювання професійних ситуацій. Студентам доцільно пропонувати конкретні кейси, пов'язані зі спілкуванням із клієнтом, суддею, прокурором, адвокатом, представником органу державної влади або колегою. Аналіз таких ситуацій дозволяє не лише визначити правильну модель поведінки, а й сформувати здатність приймати етично обґрунтовані рішення в умовах професійної невизначеності. Важливе місце посідають рольові та ділові ігри, які створюють наближене до професійної діяльності середовище. Проведення навчальних судових засідань, переговорів, медіацій, юридичних консультацій та публічних виступів сприяє формуванню культури професійного спілкування, навичок аргументації, уміння слухати співрозмовника та дотримуватися встановлених правил комунікації. При цьому викладач може оцінювати не лише зміст юридичної позиції студента, а й коректність його поведінки, мовлення та здатність дотримуватися професійних стандартів.

Перспективним методом є тренінгове навчання, спрямоване на розвиток комунікативної компетентності майбутніх юристів. Тренінги можуть охоплювати питання ділового спілкування, ведення переговорів, управління конфліктами, публічних виступів, професійного листування та поведінки в цифровому середовищі. Особливе значення має формування навичок конструктивної комунікації у складних або конфліктних ситуаціях.

Важливим напрямом є використання проєктних та практикоорієнтованих технологій. Студенти можуть розробляти кодекси професійної поведінки, алгоритми комунікації з клієнтами, моделі проведення юридичних консультацій, рекомендації щодо професійного листування та правила поведінки юриста в соціальних мережах. Виконання таких завдань сприяє переходу від засвоєння теоретичних положень до їх практичного застосування.

Окремої уваги потребує цифровий професійний етикет. Сучасний юрист активно використовує електронну пошту, відеоконференції, месенджери, соціальні мережі та цифрові платформи. Тому майбутні фахівці повинні знати правила електронної комунікації, дотримуватися конфіденційності, коректно формулювати професійні повідомлення та усвідомлювати репутаційні наслідки власної поведінки в цифровому просторі. Результативність формування професійного етикету значною мірою залежить і від особистого прикладу викладача та професійного середовища, у якому навчається студент. Демонстрація поважної комунікації, академічної доброчесності, відповідальності та культури взаємодії створює відповідну модель професійної поведінки, яку студент може наслідувати у майбутній діяльності. Таким чином, ефективна система формування професійного етикету майбутніх юристів має поєднувати знання етичних норм із практичним відпрацюванням моделей професійної поведінки. Важливо забезпечити поступовий перехід від теоретичного усвідомлення норм до їх практичного застосування та внутрішнього прийняття як складової професійної ідентичності правника [2-3].

Отже, професійний етикет є важливою складовою професійної компетентності майбутнього юриста та має цілеспрямовано формуватися вже на бакалаврському рівні юридичної освіти. Найбільш ефективними освітніми стратегіями є інтеграція етичної проблематики у фахові дисципліни, кейс-метод, рольові та ділові ігри, тренінги, проєктне навчання, моделювання професійних ситуацій і практична підготовка. Особливого значення набуває формування цифрового професійного етикету, що відповідає сучасним умовам юридичної діяльності. Поєднання зазначених методів сприяє формуванню не лише

юридично компетентного, а й етично відповідального фахівця, здатного професійно, коректно та доброчесно представляти правничу професію. Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення комплексної моделі формування професійного етикету студентів-правників із визначенням відповідних критеріїв, показників та рівнів його сформованості.

Література

1. Криштанович С. В., Стоділко, Д.-М. Ю. Роль професійного етикету в підготовці студентів бакалаврів за спеціальністю "Право". Журнал «Наука і техніка сьогодні» (Серія «Педагогіка»), № 2(43) 2025, - С. 666-674.

2. Криштанович, М. Ф. (2024). Вплив академічного середовища на формування професійного етикету у студентів-юристів. Педагогічна Академія: наукові записки, (11).

3. Мястковська, М., & Кобилянська, І. (2024). Етичні аспекти підготовки фахівців: відповідальність за якість освіти та розвиток професійної етики. Педагогіка безпеки, 9(1), 24-30.

УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ МОБІЛЬНІСТЮ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ СФЕРИ В УМОВАХ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ: РОЛЬ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ ТА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Дарина Романенко

освітньо-професійна програма

«Переклад (китайська та англійська мови)», магістратура, 1 курс

daryna.romanenko@karazin.ua

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

Науковий керівник: Катерина Романенко

доктор наук з державного управління, професор

ORCID: 0000-0003-3985-3791 romanenko_k_m@pstu.edu

Державний вищий навчальний заклад «Приазовський державний технічний університет»

Професійна мобільність у туристичній сфері залежить не лише від готовності фахівця змінювати місце або середовище роботи. Вона пов'язана з його здатністю діяти в іншому культурному та професійному середовищі, підтримувати комунікацію з іноземними клієнтами й партнерами та адаптувати професійні рішення до нових умов. За такого підходу мобільність виходить за межі індивідуальної характеристики працівника і стає об'єктом освітнього та організаційного забезпечення. Йдеться про створення умов, за яких мовний, міжкультурний і професійний потенціал фахівця може бути реалізований у міжнародному середовищі.

Для туристичної сфери міжкультурна компетентність є складовою професійної підготовки, оскільки якість туристичного обслуговування залежить від здатності фахівця враховувати культурні відмінності у поведінці, очікуваннях та комунікації. Володіння іноземною мовою й професійною термінологією без розуміння культурного контексту не забезпечує ефективної взаємодії з представниками іншої культури.

Дослідження потреб студентів туристичних спеціальностей у розвитку міжкультурної комунікативної компетентності підтверджує практичний характер цієї проблеми. На матеріалах опитування 628 студентів трьох закладів вищої освіти було встановлено потребу не тільки у вивченні іноземної мови, а й у роботі з автентичними матеріалами, виконанні професійно орієнтованих завдань та отриманні досвіду реальної міжкультурної взаємодії. Для майбутніх працівників туризму важливими є не лише мовні знання, а й здатність використовувати їх у конкретних професійних ситуаціях [4].

Ця обставина змінює саме розуміння підготовки до професійної мобільності. Якщо майбутня робота передбачає взаємодію з представниками різних культур, навчання має давати можливість застосовувати мову в ситуаціях, максимально наближених до професійної практики. Переговори з іноземними партнерами, супровід туристів, підготовка інформаційних матеріалів, робота з цифровими туристичними платформами, вирішення комунікативних непорозумінь - це різні за змістом завдання, але всі вони потребують одночасного використання мовних, професійних і міжкультурних компетентностей.

Особливе місце в такій підготовці може посідати китайська мова як ресурс професійної комунікації з китайськомовними клієнтами та партнерами. Для фахівця туристичної сфери її знання набуває професійної цінності у поєднанні з міжкультурною компетентністю, що дає змогу враховувати культурний контекст взаємодії та адаптувати професійну комунікацію. Для освітньої траєкторії, що поєднує перекладацьку підготовку з орієнтацією на туристичну сферу, це розширює можливості професійної діяльності: роботи з іноземними туристами, комунікації з партнерами, участі в міжнародних туристичних проєктах, створення та адаптації інформаційного контенту для іншомовної аудиторії.

Міжнародна мобільність при цьому сама може ставати середовищем розвитку компетентностей. Дослідження короткострокової міжнародної мобільності студентів п’яти європейських університетів показало, що такий досвід пов’язаний із розвитком кроскультурних компетентностей, а також

удосконаленням професійних і мовних навичок. Серед результатів міжнародного досвіду автори виокремлюють, зокрема, розвиток навичок переговорів і управління конфліктами [2]. Для майбутнього фахівця туристичної сфери це особливо важливо, оскільки значна частина професійних ситуацій виникає саме на перетині різних культурних очікувань.

Проте сам факт участі в міжнародній мобільності не гарантує автоматичного набуття міжкультурної компетентності. Дослідження, проведене на основі даних 499 студентів, показує значення того, як саме людина осмислює міжнародний досвід і навчається на ньому. Розвиток міжкультурної компетентності пов'язується з емпатією, метакогнітивними характеристиками, здатністю долати труднощі та конфлікти, а також із процесом навчання на основі отриманого досвіду [1]. Для професійної мобільності важливим є не лише доступ до міжнародного середовища, а й організація умов, за яких цей досвід перетворюється на нові професійні можливості.

Саме тут виникає управлінський вимір проблеми. Якщо професійна мобільність залежить від можливості набувати, застосовувати та розвивати компетентності, її забезпечення не може залишатися виключно індивідуальною відповідальністю фахівця. Освітня програма, заклад вищої освіти, роботодавець, професійні організації та інші учасники туристичного розвитку впливають на середовище, у якому формується і використовується професійний потенціал людини. Управління мобільністю в такому розумінні охоплює не переміщення працівника як таке, а створення умов для його професійної адаптації, комунікації та подальшого розвитку.

Зміст освітньої підготовки є одним із таких управлінських ресурсів. Якщо навчання іноземної мови відбувається окремо від професійної підготовки, студент може отримати значний обсяг мовних знань, але не мати достатнього досвіду їх застосування в туристичній практиці. Інтеграція мовних дисциплін із професійними завданнями змінює цю ситуацію. Робота з туристичними маршрутами, інформаційними продуктами, цифровими платформами, професійною документацією, комунікацією з клієнтами та партнерами дозволяє

перенести мовну компетентність із навчальної аудиторії в професійне середовище.

Не менш важливою є організація міжнародної взаємодії. Академічні обміни, спільні освітні проєкти, професійні практики, міжнародні заходи та партнерські програми створюють ситуації, у яких студент може перевірити власні компетентності в реальному комунікативному середовищі. Для управління професійною мобільністю важливо не просто збільшувати кількість таких можливостей, а пов'язувати їх зі змістом підготовки та майбутньою професійною діяльністю. Міжнародний досвід набуває більшої цінності, коли студент розуміє, які компетентності він застосував, які труднощі виникли та як отриманий досвід може бути використаний надалі.

Цифровізація туристичних комунікацій додає до цієї системи ще один вимір. Сучасна туристична територія взаємодіє з потенційними відвідувачами через інформаційні ресурси, соціальні мережі, цифрові сервіси та маркетингові канали. У дослідженні інформаційних технологій і маркетингових комунікацій в управлінні територіями обґрунтовано значення цифрових інструментів для комунікації територій із цільовими аудиторіями [3]. Для міжнародного туризму це означає, що професійна комунікація відбувається ще до безпосереднього контакту туриста з територією. Якість перекладу, адекватність культурних повідомлень, зрозумілість інформації та спосіб її представлення можуть впливати на сприйняття туристичного продукту.

Тому фахівець із мовною та міжкультурною підготовкою стає частиною не лише сервісної, а й комунікаційної інфраструктури туристичного розвитку. Його діяльність може бути пов'язана з адаптацією інформації для іншомовної аудиторії, створенням контенту, комунікацією з міжнародними партнерами та підтримкою репутації туристичної території. Управлінська цінність такої компетентності полягає в можливості поєднати людський ресурс із комунікаційними та цифровими ресурсами території.

У цій системі професійну мобільність доцільно пов'язувати з трьома взаємопов'язаними компонентами. Перший становить компетентнісний

потенціал фахівця - мовні, міжкультурні, комунікативні та професійні компетентності. Другий охоплює освітнє середовище, яке забезпечує практику, міжнародну взаємодію та можливість застосування набутих знань. Третій пов'язаний з організаційними умовами реалізації мобільності - партнерствами, професійними практиками, цифровими каналами комунікації, наставництвом, визнанням результатів навчання та досвіду. Жоден із цих компонентів не забезпечує мобільність окремо: професійний потенціал потребує середовища, у якому він може бути реалізований.

Для підготовки фахівців, які працюватимуть із китайськомовною аудиторією, поєднання перекладацької підготовки з туристичною спеціалізацією створює основу для застосування мовної та міжкультурної компетентностей у професійній діяльності.

Важливо й те, що така міждисциплінарність змінює саме уявлення про професійний профіль випускника. Йдеться не лише про перекладача або працівника туристичної сфери у вузькому розумінні. Поєднання мовної, міжкультурної та професійної підготовки створює передумови, де потрібне одночасне розуміння мови, культури та професійного контексту.

Професійна мобільність фахівця туристичної сфери має освітнє підґрунтя: її передумови закладаються в змісті підготовки, практиці іншомовної комунікації, досвіді міжкультурної взаємодії та можливостях застосування компетентностей у професійному середовищі. Китайська мова в цій системі є не лише предметом філологічної підготовки, а ресурсом професійної взаємодії з певним культурним і туристичним середовищем. Для управління професійною мобільністю принципово важливо забезпечити зв'язок між цим ресурсом і можливістю його практичного використання через освітні партнерства, міжнародні програми, професійні практики та цифрові комунікації.

Література

1. Bartel-Radic A., Cucchi A. How do students develop intercultural competence during international mobility? International Journal of Intercultural Relations. 2025. Vol. 105. Article 102132. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2024.102132.

2. Przytuła S., Barzykowski K., Tracz-Krupa K., Cassar V., Said E. Developing cross-cultural competence of students through short-term international mobility programme. International Journal of Training and Development. 2024. Vol. 28. P. 169–188. DOI: https://doi.org/10.1111/ijtd.12315.

3. Romanenko K. M., Zborovska O. M., Krasovska O. Yu., Smerichevska S. V., Pyvovarov S. M., Uhodnikova O. I. Information Technologies and Marketing Communications in Territories Management. In: Beskopylny A., Shamtsyan M. (eds.). XIV International Scientific Conference "INTERAGROMASH 2021". Lecture Notes in Networks and Systems. Cham: Springer, 2022. Vol. 246. P. 825–833. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-81619-3_92.

4. Trang T. T. T., Phuong V. T. Needs Analysis About Intercultural Communicative Competence Among Undergraduate Tourism Students. Journal of Psycholinguistic Research. 2023. Vol. 52. P. 2599–2620. DOI: https://doi.org/10.1007/s10936-023-10012-1.

ОСНОВНІ ФОРМИ, ПРИНЦИПИ ТА МЕТОДИ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ

Діана Ващук

Освітні, педагогічні науки (Інклюзивна освіта), магістратура, курс 2

rukavichka202024@gmail.com

Науковий керівник: Потапюк Лілія Миколаївна

кандидат педагогічних наук

доцент кафедри соціогуманітарних технологій.

Луцький національний технічний університет

Сучасна система освіти розвивається в умовах активної цифрової трансформації, що зумовлює переосмислення не лише змісту навчання, а й форм, принципів та методів організації освітнього процесу. Цифровізація освіти передбачає поступове розширення можливостей використання інформаційно-комунікаційних технологій, цифрових освітніх ресурсів, мультимедійних засобів, електронних платформ, сервісів для комунікації та спільної роботи. У таких умовах традиційні форми навчання не втрачають свого значення, проте набувають нового змісту та способів реалізації. Українські дослідники наголошують, що цифрова трансформація освітнього середовища потребує відповідного методичного забезпечення, яке охоплює зміст, форми й методи навчання та створює умови для розвитку цифрових компетентностей педагогічних працівників і здобувачів освіти [2, с. 46].

Форма навчання є одним із фундаментальних компонентів організації освітнього процесу, оскільки визначає характер взаємодії викладача і здобувачів освіти, спосіб організації навчальної діяльності, її часові та просторові параметри [7]. До основних форм навчання належать фронтальна, індивідуальна, парна та групова робота, а в умовах цифровізації до них додаються дистанційна, змішана, синхронна та асинхронна форми організації освітньої діяльності. Водночас сучасна форма навчання дедалі частіше передбачає поєднання

декількох способів організації діяльності, що дозволяє враховувати різні освітні потреби та забезпечувати більшу гнучкість навчального процесу [7]. Для майбутнього викладача це має особливе значення, оскільки його професійна діяльність може здійснюватися в очному, дистанційному або змішаному середовищі, а тому він повинен уміти адаптувати традиційні педагогічні форми до цифрового освітнього простору.

Фронтальна форма навчання передбачає одночасну взаємодію викладача з усією групою та є традиційною для пояснення нового матеріалу, проведення лекцій, інструктажів, узагальнення та систематизації знань [5, с. 33]. Проте використання цифрових технологій дає змогу трансформувати таку форму з переважно монологічної у більш інтерактивну. Наприклад, під час пояснення матеріалу викладач може застосовувати мультимедійні презентації, інтерактивні дошки, онлайн-опитування, візуалізації, цифрові карти, відеоматеріали або сервіси швидкого зворотного зв'язку.

Індивідуальна форма навчання спрямована на самостійну роботу здобувача освіти та створює можливості для врахування його індивідуального темпу, рівня підготовки, пізнавальних потреб та освітньої траєкторії [5, с. 33]. У цифровому освітньому середовищі ця форма набуває особливої актуальності завдяки доступу до електронних навчальних матеріалів, цифрових бібліотек, навчальних платформ, відеолекцій, інтерактивних вправ, онлайн-тестів та інших ресурсів. Майбутній викладач має навчитися добирати цифрові ресурси відповідно до конкретної навчальної мети, оцінювати їхню якість, адаптувати до потреб здобувачів та інтегрувати в загальну структуру заняття.

Парна та групова форми навчання забезпечують можливості для співпраці, обміну думками, взаємонавчання, розвитку комунікативних умінь і спільного вирішення проблемних завдань. Їх потенціал значно розширюється завдяки цифровим сервісам, які дозволяють учасникам освітнього процесу спільно створювати документи, презентації, схеми, таблиці, інтелектуальні карти, цифрові проєкти та інші освітні продукти. У дослідженні Л. Куземко форми й методи навчання студентів педагогічних спеціальностей безпосередньо

пов’язуються з формуванням технологічної компетентності та підготовкою майбутнього фахівця до інноваційної професійної діяльності [4, с. 160]. Авторка наголошує на необхідності поєднання теоретичного навчання з практичними та самостійними завданнями, орієнтованими на формування власної стратегії інноваційної діяльності майбутнього педагога.

Важливе місце в організації сучасного навчання посідають принципи навчання, які визначають загальні вимоги до побудови освітнього процесу. До основних дидактичних принципів належать науковість, систематичність і послідовність, доступність, свідомість та активність здобувачів освіти, наочність, міцність знань, зв’язок навчання з практикою, індивідуалізація та диференціація. У цифровому середовищі ці принципи не втрачають актуальності, а отримують додаткові можливості реалізації.

Особливої уваги потребує принцип свідомості та активності навчання, оскільки цифрове освітнє середовище створює значні можливості для переходу від пасивного сприйняття інформації до активної пізнавальної діяльності. Здобувач освіти може самостійно здійснювати пошук інформації, порівнювати різні джерела, аналізувати їхню достовірність, створювати цифрові продукти, брати участь у дискусіях та презентувати результати власної діяльності. Для майбутніх викладачів це особливо важливо, оскільки така діяльність одночасно формує професійні педагогічні вміння та цифрову компетентність. У дослідженні О. Спіріна, В. Олексюка, Я. Василенко та О. Сіренко обґрунтовано модель розвитку цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників, що підтверджує необхідність системного підходу до розвитку цифрових умінь у професійній діяльності [6, с. 159].

Не менш важливим є принцип зв’язку навчання з практикою, який передбачає можливість застосування отриманих знань у конкретних практичних ситуаціях. У контексті формування цифрової компетентності майбутніх викладачів його реалізація передбачає виконання завдань, наближених до майбутньої професійної діяльності. Наприклад, здобувач може розробити цифровий фрагмент заняття, створити інтерактивну вправу, підготувати

електронний навчальний матеріал, розробити онлайн-тест або організувати цифрову дискусію.

Сучасні українські науковці також звертають увагу на необхідність системного підходу до цифровізації освітнього середовища. А. Гуржій, В. Радкевич та М. Пригодій, досліджуючи методологічні засади цифровізації інформаційно-освітнього середовища закладу професійної освіти, наголошують на необхідності визначення методологічних принципів підготовки здобувачів освіти та педагогічних працівників, а також розроблення відповідних моделей і методів навчання [1, с. 46].

Серед методів навчання особливого значення в сучасній освіті набувають інтерактивні методи, які передбачають активну взаємодію учасників освітнього процесу. До них належать дискусія, мозковий штурм, робота в малих групах, рольова та ділова гра, кейс-метод, проєктна діяльність, взаємне навчання, презентація та інші способи організації активної пізнавальної діяльності. Л. Козак, досліджуючи підготовку майбутніх викладачів до інноваційної професійної діяльності, окремо розглядає інтерактивну та проблемну лекцію, евристичний семінар, мозковий штурм, синектику, дискусію та інші інноваційні методи як засоби професійної підготовки майбутнього педагога [3, с. 75].

Особливо перспективним є метод проєктів, оскільки він дозволяє поєднати навчальну, дослідницьку, комунікативну та практичну діяльність. У процесі роботи над проєктом здобувачі визначають проблему, здійснюють пошук і відбір інформації, аналізують джерела, планують діяльність, розподіляють обов’язки, створюють певний продукт та презентують результати. Використання цифрових технологій у проєктній діяльності створює умови для формування комплексної цифрової компетентності: інформаційної та медіаграмотності, цифрової комунікації, уміння створювати цифровий контент, співпрацювати в онлайн-середовищі та презентувати результати власної роботи.

Також метод «перевернутого класу» змінює традиційну послідовність організації навчальної діяльності. Теоретичний матеріал може опрацьовуватися здобувачами самостійно за допомогою цифрових ресурсів до заняття, тоді як

безпосередньо під час заняття більше часу приділяється обговоренню, практичним завданням, аналізу проблемних ситуацій та виконанню проєктів. У матеріалах українських досліджень, присвячених формуванню цифрової компетентності, метод «перевернутого класу» поряд із дискусією, проєктною діяльністю, презентацією та дидактичною грою визначається серед форм і методів, що можуть сприяти розвитку цифрових умінь здобувачів освіти [1, с. 10].

Отже, форми, принципи та методи навчання є взаємопов'язаними складниками освітнього процесу, які визначають його організацію та результативність. В умовах цифрової трансформації традиційні форми навчання доповнюються дистанційними та змішаними форматами, що забезпечує більшу гнучкість освітньої діяльності. Основні принципи навчання спрямовують цей процес на активність здобувачів освіти, систематичність, доступність, наочність і практичне застосування знань. Важливе значення мають інтерактивні, проблемні та проєктні методи, а також кейс-метод і технологія «перевернутого класу». Їх використання сприяє розвитку самостійності, комунікації, співпраці та практичних умінь. Поєднання сучасних форм, принципів і методів навчання забезпечує підготовку фахівців, здатних ефективно використовувати інноваційні технології у професійній діяльності.

Література

1. Арістова Н. Формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей: інтерактивні форми організації і методи навчання. *Освіта. Інноватика. Практика,* 2023. Том 11, № 6. С. 6-12.

2. Гуржій А. М., Радкевич В. О., Пригодій М. А. Методологічні засади цифровізації інформаційно-освітнього середовища закладу професійної освіти. *Нові технології навчання*. 2022. № 96. С. 44–53.

3. Козак Л. В. Підготовка майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності: технологічний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2014. Вип. 3. С. 73–78.

4. Куземко Л. В. Зміст, форми і методи формування технологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей. *Освітологічний дискурс.* 2015. № 2 (10). С. 159–169.

5. Подорожня Д. М., Андрійчук Т. В. Організація фронтальної, групової та індивідуальної форм роботи на уроках географії. *Актуальні питання розвитку науки та освіти* : матеріали XV Міжнар. наук.-практ. конф., 19–20 трав. 2025 р. Львів, 2025. С. 33–34.

6. Спірін О. М., Олексюк В. П., Василенко Я. П., Сіренко О. Ю. Модель розвитку цифрової компетентності наукових та науково-педагогічних працівників. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2024. Т. 104, № 6. С. 156–179.

7. Япринець Т. С. Педагогічні умови формування інженерного мислення здобувачів вищої освіти засобами проєктної діяльності. *Педагогічна Академія: наукові записки.* 2025. № 24. URL: https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/1441/1308 (дата звернення: 20.09.2026).

ЗМІНИ МИСЛЕННЄВОЇ ФУНКЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ЗДОБУВАЧА СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Еліна Заржицька

методист навчально-методичного відділу забезпечення якості освіти, комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»

ela601@i.ua

Стрімкий розвиток інформаційного простору та глобалізаційні процеси зумовлюють необхідність пошуку нових підходів до формування особистості дитини. Сучасний здобувач повної загальної середньої освіти через практики, набуті в системі освіти, має бути готовим не лише адаптуватися до змін, а й критично їх осмислювати, самостійно приймати рішення, відповідально діяти та бути активним учасником суспільного життя. Відтак, особливої актуальності набуває проблема розвитку мисленнєвої особистості, здатної до творчого й критичного мислення, емоційної рефлексії, емпатії та формування власної системи цінностей.

Одним із дієвих засобів освітнього впливу на інтелектуальну, емоційну та ціннісну сфери особистості є художня література. Її виховний потенціал полягає в тому, що художній твір не лише передає певну інформацію, а й створює ситуацію співпереживання, морального вибору, осмислення людських вчинків та набуття прикладів поведінки для власного життєвого досвіду. Знайомлячись із героями творів, здобувач освіти має можливість аналізувати їхні мотиви, оцінювати поведінку, порівнювати її з власними уявленнями про добро і зло, справедливість, відповідальність, гідність і свободу. Такий підхід узгоджується із завданнями формування читацької компетентності, що передбачає не лише розуміння змісту прочитаного, а й здатність до його осмислення та інтерпретації [1; 2].

Особливого значення в цьому глибоко індивідуальному процесі набуває велика палітра сучасної української літератури. Вона розширює тематичні й

жанрові межі, порушує актуальні проблеми суспільства, репрезентує різноманіття людського досвіду і вчинків та сприяє формуванню культурної ідентичності молодого покоління. Звернення до творчих надбань сучасних українських авторів дозволяє наблизити літературний твір до реального життя учня/учениці, перетворити читання на індивідуальний діалог із сучасністю, культурою та суспільством. Важливість такого читацького досвіду зумовлюється також необхідністю розвитку компетентностей, пов'язаних із самостійним аналізом інформації, формуванням власної позиції та здатністю до культурного діалогу [1; 3].

Художній текст стає своєрідним простором для розвитку особистісного мислення, яке спонукає до діяльності та відповідальних учинків. На відміну від готової інформації, він часто не дає однозначних відповідей, а спонукає юного читача ставити запитання, висувати різні припущення, інтерпретувати події та образи. Саме тому індивідуальна робота з художньою літературою сприяє переходу від пасивного сприйняття інформації до її активного осмислення та подальшого застосування сформованих суджень у життєвих ситуаціях [2; 3].

Результатом такого читацького впливу стає розвиток багатого й перспективного індивідуального мислення. На нашу думку, літературний твір може демонструвати різні погляди на одну й ту саму проблему, а поведінка персонажів – викликати неоднозначні індивідуальні оцінки та прагнення наслідувати певні моделі поведінки або, навпаки, усвідомити, як не потрібно вчиняти в житті. Саме тоді здобувач освіти навчається аргументувати власну думку, чути позицію іншого, приймати життєву аксіому про існування відмінних поглядів, оцінок і суджень. Таким чином, літературна дискусія стає не лише засобом аналізу твору, а й практикою формування індивідуальної культури діалогу та толерантності [2].

Водночас, не менш важливим постає питання розвитку емоційного інтелекту та емпатії особистості. Саме індивідуальне переживання разом із героями художнього твору надає можливість дитині чи підлітку краще зрозуміти почуття іншої людини, побачити життєву ситуацію з іншої перспективи,

усвідомити взаємозв’язок між діяльністю, вибором та його наслідками. Це сприяє формуванню розуміння толерантності, людяності, здатності до співчуття та відповідального ставлення до людського оточення [1; 2].

Саме художня література також створює умови для індивідуальної моральної рефлексії. Логічним продовженням моральної рефлексії є формування культури академічної доброчесності, адже відповідальне ставлення до власних суджень, результатів діяльності та авторства є важливою складовою сучасної освіченої особистості. Закон України «Про академічну доброчесність» визначає її як сукупність цінностей, принципів і заснованих на них правил, якими мають керуватися суб’єкти академічної діяльності [4].

У контексті роботи з художньою літературою це означає не лише недопущення плагіату, списування чи привласнення чужих думок, а й формування звички самостійно осмислювати прочитане, коректно посилатися на авторські позиції, розрізняти власні судження та запозичені твердження, поважати інтелектуальну працю письменника, дослідника, педагога та однокласника. Таким чином, літературне читання може стати природним середовищем для виховання чесності, відповідальності, поваги до авторства, довіри та справедливості – цінностей, які становлять основу академічної доброчесності [4; 5].

Важливо, що доброчесність у закладі загальної середньої освіти має формуватися не лише через ознайомлення учнів із формальними правилами, а й через щоденні практики освітньої взаємодії, що відповідає сучасним рекомендаціям МОН щодо розбудови доброчесного освітнього середовища [5].

Особливого значення ці індивідуальні процеси набувають в умовах сучасних суспільних викликів та війни в Україні. Література стає простором осмислення й розуміння історичної та національної пам’яті, народної культури, людської гідності, свободи, відповідальності та стійкості. Водночас, важливо, щоб робота з літературою, присвяченою патріотичній тематиці, не обмежувалася засвоєнням готових оцінок і моделей поведінки.

Також ефективність використання художньої літератури значною мірою залежить від форм та системи роботи із читачем/здобувачем освіти. Адже традиційне індивідуальне читання доцільно доповнювати інтерактивними та творчими практиками: літературними дискусіями, зустрічами з письменниками, творчими майстернями, театралізаціями, читацькими проєктами, конкурсами, літературними квестами, мультимедійними презентаціями тощо.

Згадані форми роботи з читачами дозволяють перетворити дитину чи підлітка з пасивного споживача інформації на активного учасника культурного й життєвого процесу. Значний потенціал у цьому напрямі мають і бібліотечні ресурси, зокрема сучасні форми популяризації читання та представлення актуальної літератури для молоді [1; 6; 7].

Таким чином, систематична робота з художнім текстом може бути дієвим засобом формування культури академічної доброчесності, оскільки привчає здобувача освіти до самостійного мислення, відповідального ставлення до інформації, поваги до авторства та чесного представлення результатів власної роботи [4; 5].

Саме ефективна взаємодія в контекстах «здобувач освіти – художній твір – автор» створює передумови для переходу від простого читання до осмислення, від осмислення – до формування власної життєвої позиції, а від неї – до відповідальної суспільної та значущої життєвої дії. Саме в цьому полягає один із ключових потенціалів сучасної української художньої літератури та методичної й виховної роботи педагогів: допомогти особистості не лише пізнавати світ через засоби художньої літератури, а й навчитися критично мислити, розрізняти добро і зло, співпереживати, поважати позицію іншого, діяти доброчесно та свідомо творити власне майбутнє.

Література:

1. Хрестоматія сучасної української дитячої літератури для читання в 1-2 та 3-4 класах. Рекомендовано Міністерством освіти і науки України. Київ, 2020. 380с.URL: https://mon.gov.ua/static-

objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/pochatkova/hrestomatiya_ukr-lit-1-2klass.pdf

2. Нова українська школа: навчально-методичний посібник «Читацька компетентність учнів початкової школи». Київ : Інститут модернізації змісту освіти, 2021. 450 с.

3. Навчальна програма із зарубіжної літератури для 6-9 класів закладів загальної середньої освіти. Затверджено Міністерством освіти і науки України. 2022. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/2022/08/15/navchalna.programa-2022.zarubizhna.literatura-6-9.pdf

4. Про академічну доброчесність : Закон України від 18.12.2025 № 4742-IX. Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/4742-20 (дата звернення: 11.09.2026).

5. Освітній навігатор : методичні рекомендації щодо забезпечення прозорості та доброчесності у діяльності закладів загальної середньої освіти / Міністерство освіти і науки України. 2025. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2025/05/15/osvitniy-navihator-2025-15-05-2025.pdf

6. Огляди книжок, молодіжний інфоцентр, бібліографічний покажчик для ВПО. Дніпропетровська обласна рада. 15.09.2022. URL: https://oblrada.dp.gov.ua/news/%D0%BE%D0%B3%D0%BB%D1%8F%D0%B4%D0%B8-%D0%BA%D0%BD%D0%B8%D0%B6%D0%BE%D0%BA-%D0%BC%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B4%D1%96%D0%B6%D0%BD%D0%B8%D0%B9-%D1%96%D0%BD%D1%84%D0%BE%D1%86%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%80-%D0%B1/

7. Дніпропетровська обласна бібліотека для молоді ім. М. Свєтлова : офіційний сайт. URL: https://dobm.dp.ua/

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВА БЕЗПЕРЕРВНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ

Євгенія Великодна

кандидат філософських наук, доцент

Комунальний заклад вищої освіти

«Дніпровська академя неперервної освіти» Дніпропетровскої обласної ради

ORCID: 0000-0002-6350-5415, ippojane@gmail.com

Сучасний етап розвитку системи освіти в Україні характеризується посиленням уваги до забезпечення безперервності та наступності освітнього процесу на різних його рівнях. Особливого значення набуває проблема узгодження змісту, цілей, підходів і результатів дошкільної та початкової освіти, оскільки перехід дитини від дошкільного дитинства до систематичного шкільного навчання є важливим етапом її особистісного, соціального, емоційного та пізнавального розвитку.

Питання щодо забезпечення наступності, в першу чергу, регулюється Законом України «Про дошкільну освіту», який визначає дошкільну освіту як первинну складову освіти впродовж життя та спрямовує її на цілісний і всебічний розвиток дитини, виховання, навчання, соціалізацію, а також формування необхідних життєвих навичок і компетентностей [2]. Так, Базовим компонентом дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) встановлено, що результати навчання та формування ключових для дошкільної освіти компетентностей дитини, таких як рухова і здоров'язбережувальна, особистісна, предметно-практична та технологічна, сенсорно-пізнавальна, логіко-математична та дослідницька, природничо-екологічна та навички, орієнтовані на сталий розвиток, ігрова, соціально-громадянська, мовленнєва, художньо-мовленнєва, мистецько-творча (художньо-продуктивна, музична, театралізована) та інші мають продовження в освітньому процесі початкової школи та впродовж життя. [1].

Дошкільний вік є фундаментом розвитку базових компетентностей і

навичок, необхідних людині протягом життя. Він передбачає взаємодоповнювальний розвиток емоційних, інтелектуальних, вольових якостей та процесів, досягнення відповідної до цього віку психофізіологічної / тілесної та психологічної зрілості. Це надає дитині можливість опанувати нову соціальну ситуацію розвитку – перехід до систематичного шкільного навчання, оволодіння новою соціальною роллю учня та відповідними функціями та діями, які сприяють формуванню навчальної діяльності. Саме зрілість особистісних якостей та психічних процесів забезпечує успішність розвитку навчальних навичок на наступних етапах шкільного життя. У молодшому шкільному віці розгортається навчальна діяльність, яка спирається на вікові надбання дитини дошкільного віку та потребує належних педагогічних форм та методів роботи [1].

Наступність у цьому контексті передбачає не механічне перенесення дошкільних форм і методів роботи в шкільне середовище, а забезпечення логічного продовження розвитку дитини, сформованих у неї компетентностей, способів взаємодії, пізнавальної активності та життєвих навичок. Базовий компонент дошкільної освіти орієнтує педагогів на компетентнісний підхід, який узгоджується з концептуальними засадами Державного стандарту початкової освіти. Усі освітні напрями Базового компоненту дошкільної освіти пов’язані з освітніми галузями, затвердженими Державним стандартом початкової освіти. Зокрема, наступність простежується у формуванні наскрізних умінь: виявляти творчість та ініціативність, керувати своїми емоціями, висловлювати й обґрунтовувати власну думку, критично мислити, приймати рішення, розв’язувати проблеми та співпрацювати з іншими.

Важливою умовою реалізації наступності є узгоджена діяльність педагогів закладів дошкільної освіти та початкової школи. Така взаємодія має передбачати обмін досвідом, ознайомлення педагогів із цілями та очікуваними результатами суміжних рівнів освіти, узгодження підходів до організації освітньої діяльності, а також створення сприятливих умов для адаптації дитини до нового освітнього середовища. Базовий компонент дошкільної освіти окремо акцентує увагу на

наступності між дошкільною та початковою освітою як складовій умов реалізації Стандарту.

Наступність та перспективи розвитку дитини в закладах дошкільної та початкової освіти забезпечується завдяки: - узгодженості та цільовій єдності в розвитку дитини на етапі дошкільної та початкової освіти; - визначенню спільних для дошкільної та початкової освіти принципів, підходів, намірів та адекватних віковим закономірностям дитини провідним видам діяльності, які спрямовують розвиток дитини; - використанню форм та методів педагогічної роботи, які відповідають віку дітей; - послідовному збагаченню результатів освіти; - педагогічному партнерству сім'ї та закладу освіти. [3]

В умовах дистанційного навчання форми здійснення наступності можуть змінюватися та адаптуватись до відповідних обставин. Проблема готовності дитини до переходу від дошкільної освіти до початкової школи полягає не лише в засвоєнні певного обсягу знань і вмінь, але й є важливими є психологічна, емоційна, мотиваційна, соціальна та вольова готовність дитини до нових умов життя й навчання.

Проблема готовності дитини до переходу від дошкільної освіти до початкової школи має не лише педагогічний, а й виразний психологічний характер. Українські дослідження свідчать про значну індивідуальну варіативність готовності дітей до систематичного навчання. Так, результати дослідження, проведені науковцями Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України у 2021-2022 навчальному році говорять про наступне: високий рівень загальної психологічної готовності виявлено у 22% дітей шестирічного віку, середній – у 47%, низький – у 31%. За показником емоційної готовності відповідно отримано: 33%, 47% і 20%, а за вольовою готовністю – 13%, 51% і 36%. [4]. Тобто, найбільш уразливими компонентами можуть бути вольова регуляція, самоконтроль та здатність дитини організовувати власну поведінку відповідно до нових вимог. Таким чином, ми можемо говорити, що готовність до школи не можна зводити лише до наявності знань із читання, письма чи математики. Значущими є емоційна стійкість, саморегуляція, мотивація,

соціальна взаємодія, самостійність та здатність приймати нові правила. Саме ці характеристики значною мірою визначають успішність переходу дитини від дошкільного до початкового етапу освіти.

Отже, забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти є важливою педагогічною та нормативно визначеною умовою безперервного розвитку дитини. Його ефективність залежить не лише від узгодженості змісту освіти, компетентнісної спрямованості освітнього процесу, але й врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей, партнерської взаємодії педагогів і батьків, а також створення психологічно комфортного освітнього середовища на етапі переходу дитини від дошкільної до початкової освіти.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 12 січня 2021 року . № 33. URL: https://surl.li/putfyv (дата звернення: 23.09.2026).

2. Закон України «Про дошкільну освіту» від 6 червня 2024 року № 3788-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text (дата звернення: 24.09.2026).

3. Наступність мж дошкільною та початковою освітою: що головне? URL: https://surl.li/atitvc (дата звернення: 24.09.2026).

4. Піроженко Т.О., Карабаєва І.І., Соловйова Л.І., Хартман О.Ю., Федорчук О.І., Токарєва Л.Д. Готовність дитини старшого дошкільного віку до навчання в умовах реформування української школи : препринт. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2023. 32 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/735974/

5. Постанова Кабінету Міністрів України від 26 листопада 2025 р. № 1557 «Про затвердження Державного стандарту дошкільної освіти». URL: https://surl.li/fenuav (дата звернення: 19.09.2026).

ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА ЯК РЕСУРС СУСПІЛЬНИХ ЗМІН У СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Євгенія Якимчикас
старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти
Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»
ORCID: 0000-0001-6175-2829 *yakymchykas@dano.dp.ua*

Сучасна школа функціонує в умовах суспільних змін, що актуалізують не лише якість освітніх результатів, а й характер взаємодії між учасниками освітнього процесу. Особливого значення це набуває в початковій школі, де дитина опановує способи співпраці, вчиться висловлювати й аргументувати власну позицію, долучатися до спільного прийняття рішень та усвідомлювати відповідальність за результати спільної діяльності. За таких умов педагогіка партнерства виходить за межі окремих способів організації взаємодії між учасниками освітнього процесу та може розглядатися як ресурс формування культури суспільних відносин.

Актуальність такого підходу посилюється європейським вектором розвитку української освіти. У Рамці компетентностей для демократичної культури Ради Європи визначено цінності, ставлення, уміння, знання та критичне розуміння, необхідні для участі людини у демократичному суспільстві. Серед них – поцінування людської гідності та прав людини, відповідальність, повага, відкритість до інших, співпраця, емпатія, здатність слухати й розуміти інших [2]. Формування цих компетентностей пов'язується не лише зі змістом навчання, а й із характером освітнього середовища та повсякденною практикою взаємодії у школі.

Співзвучні положення представлено в «Компасі навчання ОЕСР – 2030», де одним із ключових понять є учнівська суб'єктність – здатність учня визначати цілі, відповідально діяти та впливати на власне життя й навколишній світ. Водночас ОЕСР наголошує на спільній суб'єктності, що формується у взаємодії

учнів з однолітками, педагогами, батьками та спільнотами [4]. Такий підхід концептуально близький до педагогіки партнерства, оскільки акцентує не на односторонньому педагогічному впливі, а на взаємодії та спільній діяльності учасників освітнього процесу.

Потенціал педагогіки партнерства полягає насамперед у створенні умов для набуття учнями повсякденного досвіду демократичної взаємодії – діалогу, співпраці, участі, відповідальності та спільного прийняття рішень. Саме в такому контексті педагогіка партнерства набуває значення не лише для організації освітнього процесу, а й для формування досвіду суспільної взаємодії.

У початковій школі реалізація педагогіки партнерства має особливе значення. Учень не засвоює соціальні цінності винятково через пояснення їхнього змісту. Він набуває уявлення про відповідальність, справедливість, право голосу, повагу до іншого передусім через реальні щоденні відносини в класній спільноті. Якщо учень має можливість висловити власну думку й бути почутим, брати участь у виробленні правил, здійснювати вибір у навчальній діяльності, працювати над спільним результатом, конструктивно розв'язувати суперечності через діалог, аналізувати власні рішення та їх наслідки, демократичні цінності переходять із рівня знань на рівень особистого досвіду.

Тому важливо розмежовувати декларованe та діяльнісне партнерства. Перше може обмежуватися доброзичливою та відкритістю в комунікації між учасниками освітнього процесу. Друге передбачає реальну суб'єктність учасників: можливість впливати на спільну діяльність, домовлятися про правила, пропонувати рішення, здійснювати вибір у межах визначеної відповідальності та бачити наслідки власної участі. Саме діяльнісне партнерство створює передумови для переходу від моделі «дитина як об'єкт педагогічного впливу» до моделі «дитина як учасник освітньої спільноти».

Цей підхід узгоджується з позицією Ради Європи щодо розвитку демократичної культури школи. Компетентності для демократичної культури мають не лише формуватися у процесі навчання, а й реалізовуватися в повсякденному житті школи. Тому, особливого значення набуває цілісний

загальношкільний підхід, за якого демократичні принципи реалізуються не лише в освітньому процесі, а у в управлінні закладом освіти, міжособистісних відносинах та участі усіх учасників освітнього процесу у житті школи [2]. У такому розумінні партнерство перестає бути локальною педагогічною технікою і стає характеристикою культури закладу освіти.

На цій підставі партнерську культуру початкової школи доцільно розглядати як систему цінностей, норм та усталених практик взаємодії, за яких усі учасники освітнього процесу визнаються суб'єктами спільної діяльності, а відносини між ними ґрунтуються на гідності, довірі, діалозі, участі та співвідповідальності. На відміну від окремих проявів партнерської взаємодії, партнерська культура характеризує не одиничну педагогічну ситуацію, а спосіб організації життя класної спільноти та школи загалом на різних рівнях.

Перший рівень – взаємодія «вчитель-учень». У її структурі доцільно виокремити чотири взаємопов'язані компоненти партнерства: цілісний, комунікативний, діяльнісний та соціальний. Цілісний компонент передбачає визнання гідності дитини, взаємоповагу, довіру, справедливість і відповідальність. Комунікативний виявляється у діалозі та аргументації власної позиції, здатності слухати, конструктивно розв'язувати суперечності. Діяльнісний передбачає співпрацю, можливість вибору, спільне визначення цілей і правил, розподіл відповідальності та участь у прийнятті рішень. Соціальний компонент пов'язаний із перенесенням досвіду партнерської взаємодії за межі окремої навчальної ситуації та його реалізацією в житті класної та шкільної спільноти.

Другий рівень – партнерство сім'ї та школи. Його суспільний потенціал виявляється тоді, коли взаємодія з батьками не обмежується передаванням інформації про успішність учня або залученням до організаційних заходів. Партнерська взаємодія передбачає узгодження очікувань, двосторонню комунікацію, взаємну повагу до компетенцій сторін та спільний пошук рішень, пов'язаних із розвитком і благополуччям учнів. У такій взаємодії школа

фактично моделює культуру діалогу, де різні позиції не виключають можливості спільної дії.

Третій рівень партнерства – «школа-громада» – розширює простір партнерства до соціальної участі. Доступні учням проєкти на користь класної, шкільної чи місцевої спільноти, дослідження потреб свого оточення, екологічні та культурні ініціативи створюють можливість побачити зв'язок між власною активністю і змінами в найближчому соціальному середовищі. За таких умов відповідні компетентності перестають бути лише очікуваними результатами навчання й набувають діяльнісного змісту.

У цьому контексті показовою є позиція ЮНЕСКО щодо нового суспільного договору для освіти. У матеріалах Міжнародної комісії щодо питань майбутнього освіти «Переосмислюючи наше майбутнє разом: новий суспільний договір для освіти» наголошено на необхідності розвивати освіту як суспільне й спільне благо та будувати педагогіку на принципах співпраці й солідарності [3]. Для початкової школи ця глобальна ідея може бути реалізована на цілком конкретному рівні – через щоденні практики взаємодії, у яких дитина не лише отримує допомогу від спільноти, а й поступово вчиться бути її відповідальним учасником.

Практичне значення такого розуміння педагогіки партнерства полягає у зміні критеріїв оцінювання її реальної присутності в освітньому процесі. Показником партнерства має бути не кількість спільних заходів чи формально зафіксованих контактів із батьками, а якість взаємодії: чи має дитина право голосу; чи створюються ситуації усвідомленого вибору; чи залучаються учні до визначення правил класної спільноти; чи передбачає групова діяльність реальну взаємозалежність і спільну відповідальність; чи є комунікація з батьками двосторонньою; чи отримують учні досвід участі в справах класу, школи та громади. Такий підхід сприяє переходу від формального проголошення партнерства до аналізу його проявів у повсякденній педагогічній практиці.

Водночас партнерська взаємодія висуває відповідні вимоги до професійної діяльності вчителя. Чинний професійний стандарт «Вчитель закладу загальної

середньої освіти» передбачає низку компетентностей, безпосередньо пов’язаних із таким типом взаємодії, зокрема психологічну, емоційно-етичну та компетентність педагогічного партнерства [1]. Отже, здатність вибудовувати партнерські відносини не варто розглядати лише як особистісну рису педагога: вона є складником його професійної компетентності та потребує цілеспрямованого розвитку в системі педагогічної освіти й професійного вдосконалення.

Суспільний потенціал педагогіки партнерства визначається не самим фактом співпраці учасників освітнього процесу, а якістю соціального досвіду, який ця співпраця створює для дитини. Початкова школа стає одним із перших інституційних просторів, у якому дитина щоденно зустрічається з правилами спільного життя, розподілом відповідальності, необхідністю узгоджувати власні інтереси з інтересами інших. Тому спосіб організації цих відносин має значення, що виходить за межі безпосередніх результатів навчання.

Отже, педагогіку партнерства доцільно розглядати у двох взаємопов’язаних вимірах: педагогічному – як спосіб організації суб’єкт-суб’єктної взаємодії учасників освітнього процесу, і суспільному – як середовище набуття досвіду демократичних відносин. Її ресурс для суспільних змін полягає у щоденному відтворенні на рівні шкільного життя тих моделей взаємодії, яких потребує демократичне суспільство: поваги до гідності іншого, довіри, діалогу, участі, співпраці та відповідальності. Саме тому перспективним напрямом розвитку сучасної початкової школи вважаємо формування цілісної партнерської культури, за якої означені принципи реалізуються не в окремих заходах, а визначають характер освітнього середовища та повсякденних відносин його учасників. У цьому розумінні суспільні зміни починаються не після завершення освіти, а вже у способах взаємодії, досвід яких дитина щоденно набуває у школі.

Література

1. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : наказ Міністерства освіти і науки України від 29 серп. 2024 р. № 1225. URL: Міністерство освіти і науки України – наказ № 1225

2. Council of Europe. Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Vol. *1–3.* Strasbourg : Council of Europe, 2018. URL: Reference Framework of Competences for Democratic Culture

3. International Commission on the Futures of Education. Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education. Paris : UNESCO, 2021. 186 p. URL:https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707

4. OECD. The OECD Learning Compass 2030. Paris : OECD, 2019. URL: OECD Learning Compass 2030

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГА В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ: СТРАТЕГІЇ ТА ПОПЕРЕДНІ РЕЗУЛЬТАТИ

Іван Безена

кандидат філософських наук, доцент, завідувач кафедри соціально-гуманітарної освіти

ORCID: 0000-0002-7169-2038 *ivarbezen3@gmail.com*

Марина Ващенко

старший викладач кафедри соціально-гуманітарної освіти

ORCID: 0009-0003-3530-5736

комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»

Людина і її життєві потреби перебувають в хиткому й швидкозмінному стані, який ми окреслили як «гойдалка, яка постійно переміщується з однієї сторони в іншу змінюючи плани, рішення та результати», від стану сталості, спокою, збалансованості і визначеності, впадаємо в стани, які не чіткі на розуміння, сприйняття та дієвість. Від цього людина, суспільний простір і освітня система перебувають в нестійкому стані: від послідовного й результативного, до невідомого й не зрозумілого. Людина і суспільна система інколи перебувають в стані відсутності чіткого розуміння: як необхідно діяти в цих умовах, що сталось і як маєш реагувати, а від цього всі ми розуміємо, що можуть бути індивідуальні, загальнонаціональні й регіональні ускладнення або втрата ефективності людської діяльності, у часі і витрачання надзусиль на марно.

Освіта постає частиною великого суспільного простору, вчитель/педагог, здобувач освіти, освітній менеджмент, наукове співтовариство. В окресленому контексті особливо актуалізується потреба в ефективній професійної місії вчителя/педагога, від інструментального змісту діяльності якого залежать якісні

показники успішності самореалізації особистості. Педагог постає не тільки ключовою фігурою в освітньому середовищі й світосприйнятті дитини, а й розуміємо, що для нього стає гострою професійною необхідністю питання стратегічного поєднання «hard-skills» і «soft-skills». Адже ці компетентності мають спрямовувати особистість до глибокого розуміння значення і місії через посилення саморозвитку та гнучкої мобільності у набутті нових професійних рис, інструментів педагогічної діяльності, подолання освітніх втрат та послідовної співзвучності сьогоденним викликам.

Нашу розвідку проведено в рамках науково-дослідницької роботи кафедри соціально-гуманітарної освіти Дніпровської академії неперервної освіти: «Особистість в освітньому середовищі сучасного суспільства»/ «Personality in the Educational environment of modern society», зареєстровану 07.11.2023 р. в ДНУ УкрІНТЕІ за номером 0123U104510 та кафедри публічного управління та права «Публічне управління в умовах глобальних викликів та загроз: інновації та адаптація до нових реалій»/«Public administration in conditions of global challenges and threats: innovation and adaptation to new realities», зареєстровану 09.11.2023 р. в ДНУ УкрІНТЕІ за номером 0123U104529.

Метою розвідки постали питання про узагальнення освітніх і організаційно-управлінських процесів у формуванні в закладах освіти культури мобільності вчителів, сприятливих організаційних умов та розуміння нових стратегій та перспектив професійної педагогічної діяльності.

По-перше, ми відмічаємо, що останні роки відбуваються негативні тенденції з поглиблення репутаційних втрат освіти і науки, педагогів та науково-педагогічних працівників освітньої галузі. По-друге, відбуваються системні процеси, які підтверджують думку щодо відсутності реальної стратегії та чіткої моделі державної програми професійного розвитку у сфері освіти та науки. По-третє, розуміючи тяжкий стан держави, яка перебуває під впливами російської агресії, з іншої сторони відчувається не неспроможність системно подолати невідворотні хвилі викликів, які ще більше розхитують ситуацію в освітньому і

науковому просторі України та відповідно віддаляють наші ефективні перспективи бути освітньо й науково мобільними.

Продовжуючи розвідки з актуального питання щодо професійного розвитку педагогів, змістових багатогранних ліній діяльності та сталості професійного розвитку без впадання у крайнощі вимог без реального розуміння «для чого?». Нове чинне законодавство України в контекстах реформи середньої освіти визначає контексти глибинних трансформацій у змісті освіти, змісті професійної педагогічної діяльності і досягнення нових перспектив у якості середньої освіти. Зрозумілими є окремі питання щодо кадрового забезпечення шкіл, наповнення новим змістом ресурсного забезпечення освітнього середовища та методичного інструментарію для вчительства про, що ми вже відмічали в анотаціях раніше [1].

Залишаються досить складними для змістового розуміння окремі окреслені задачі, на які тиснуть велике число зовнішніх чинників для освітньої системи, які негативно впливають на окреслені перспективи до їх числа ми віднесли: суспільне сприйняття, розуміння його змісту та шляхів їх досягнення – професійні компетентності вчителя, який інколи має бути всім чим завгодно, а не педагогом; проблеми рівня освітньої культури значного пласту суспільства набутого в минулі часи та яка вже не відповідає сучасним викликам і перспективам; наявність професійних вад у педагогічному середовищі, які призводять до старих професійних підходів, моделей поведінки із дітьми, методики діяльності; наявність інколи хибних політичних чинників з регулювання стратегії розвитку освітньої реформи; найвагомішими є безпекова ситуація та воєнні дії на території держави, постійний терор ворога проти всієї цивільної інфраструктури та населення (заклади освіти, діти, педагоги, громадяни тощо); порушення системи безперервності освітньої діяльності в комфортних умовах через загрози і ризики правового режиму воєнного стану та прифронтових умов життя (перебої з енергозабезпеченням, інтернет функціонуванням та змішаними формами навчання, які призводять на поглиблення освітніх втрат і якості освіти).

Особливого значення в таких непростих умовах набуває питання комфортного та змістовного освітнього середовища, сталість професійного тонусу педагога, який має забезпечити програмний зміст і якість освіти, підтримувати психолого-емоційний рівень навчального процесу (працювати і навчатися без внутрішнього надриву й додаткових стресів), дбати про комплекс заходів на створення безпечного простору, особливо у часи тривалих повітряних тривог або обстрілів населених пунктів громади та індивідуальну освітню траєкторію професійного розвитку. Враховуючи окреслені чинники, ми відмічаємо, що саме менеджмент системи освіти, патронатно-методичні служби та консультативні центри соціально-психологічного супроводу громад мають створювати педагогам максимально збалансовані платформи для саморозвитку, комфортні й не обтяжливі умови для супроводу й підтримки їх професійного розвитку відповідно до чинних вимог [2; 3; 4].

В цьому контексті в Дніпропетровському регіоні діє Дніпровська академія неперервної освіти, яка маючи статус закладу вищої освіти здійснює надання освітніх послуг з підготовки за бакалаврськими, магістерськими та PhD програмами, підвищення кваліфікації педагогічних працівників області. Щорічно послугами користуються педагоги більше ніж 30 тис. осіб, для цього їм пропонуються освітні програми більше ніж за 150 темами. Педагог має можливість обирати тематику підвищення кваліфікації та пройти її за дистанційною формою навчання. Для цього працюють 10 кафедр академії та виконують функцію направлену на саме професійну культуру вчителя для сучасного освітнього середовища. Академією створено широку цифрову платформу в мережах Moodle, ZOOM-класи та розміщуються матеріали для самостійного опрацювання або долучення до лекційних, практичних і інтерактивних занять. Ми маємо враховувати непросту безпекову ситуацію, що із 86 сільських, селищних та міських громад Дніпропетровщини, близько 20 громад області наближені до лінії зіткнення з військами агресора, тому для них та інших педагогів регіону створюється особлива освітня траєкторія й гнучку можливість мобільності, враховуючи непросту безпекову ситуацію, графіки

відключення енергопостачання, інтернету тощо та досягнути освітньо-професійного етапу розвитку для особистості.

Певні впливи на процеси професійного розвитку несуть загальнодержавні й фундаційні конкурси, серед них – «Учитель року», авторських рукописів навчальної літератури, «Джерело творчості», «Талант педагога», «TEACHER'S WORLD PRIZE» тощо.

Необхідно відзначити, що наші розвідки показали практичні приклади професійного розвитку педагогів щодо активного розвитку освітнього середовища та створення комфортних умов для навчання і набуття життєвих компетентностей здобувачами освіти та педагогами Дніпропетровщини. Для цього є численні приклади проведення інтерактивних освітніх проектів: розвитку мовленнєвих компетентностей через мережеві канали, спільне створення відеопродукції на допомогу здобувачам для поглиблення знання про граматику, розмовну мову та комунікацію на певні теми життя (Класика УКРЛІТ в новому звучанні; Сайт «Українська: від вимови до розмови»; дослідницькі проекти призначені для конкурсу робіт регіонального і загальнонаціонального рівня МАНу з мови, літератури та історії і правознавства; історія і правознавство теж отримали свої результати інтерактивних освітніх проектів (подолати минуле; деколонізація історії і літератури; механізми реалізації прав дитини в умовах прифронтового регіону; створення фондів пам'яті з інформацією про героїв війни, які повернулись на щиті; дослідження волонтерського руху в регіоні тощо) [5; 6].

В той же час, ми відмітили і ряд проблемних зон кола професійного розвитку педагогів: по-перше, прогалини культури професійного розвитку, а саме набуття навичок у стратегії планування, проходження та застосування набутого контексту компетентностей у практиках педагогічної діяльності; по-друге, відсутності культури управлінського розуміння перспектив розвитку освіти та задач педагогічної спільноти закладу освіти; по-третє, відсутність і чіткість розуміння перспектив розвитку освітньої галузі у межах територіальної громади та її підрозділів.

Загальні висновки з теми дослідження, насамперед: Освітня галузь проходить етапи реформи та реалізації задач професійного розвитку педагогічної спільноти. В окреслених процесах педагог займає особливе місце: він є суб'єктом освітньої послуги, експертом, консультантом, представником і голосом громади, людиною, яка теж потребує суспільної поваги, підтримки та турботи. Відмічаємо, що у процесах професійного розвитку проходять процеси розбудови культури професійного розвитку педагога, розвитку його загально-педагогічних чеснот та простору професійного розвитку в мережі закладів післядипломної освіти: академічної мобільності, критичного і творчого мислення, реагування і ефективної діяльності націленої на зміст і якість освіти, психолого-емоційного розвантаження та подолання освітніх втрат у особистості. В окресленому процесі нами відмічено і ряд проблем педагогічної спільноти: загальнотеоретичного, професійного та психолого-педагогічного компонентів, про які ми плануємо далі розвивати дослідження.

Література

1. Безена І., Кирпа А., Богатирьова Т. Трансформація ролі учителя гуманітарних дисциплін у сучасній післядипломній освіті. Нова педагогічна думка. 2020, № 1 (102). С.23-28. URL: http://npd.roippo.org.ua/index.php/NPD/article/view/161/136 DOI: 10.37026/2520-6427-2020-102-2-23-28
2. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти». Наказ МОНУ від 29.08.2024 №1225. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity
3. Про повну загальну середню освіту. Закон України від 16 січня 2020 року № 463-IX (із змінами). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text
4. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. Постанова КМУ від 21.08.2019 №800 (із змінами). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text

5. Класика УКРЛІТ в новому звучанні. URL: https://youtube.com/playlist?list=PLHD8bTG3cga4yUG-DBPt2EpgBkF32Wbce&si=3ISEXVVslzaankuB

6. «Українська: від вимови до розмови»: сайт. URL: https://sites.google.com/view/vidvymovydorozmovy/%D0%B3%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B0

ТРЕТЯ МІСІЯ УНІВЕРСИТЕТІВ ТА ЕКОНОМІЧНА ТРАНСФОРМАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ТА ПІСЛЯВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ КЛАСИФІКАЦІЇ NACE 2.1 UA

Ілля Пільщіков

молодший науковий співробітник

Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України

Рада молодих вчених Національної академії педагогічних наук України

ORCID: 0009-0006-7539-0498 *i.leo4325@ukr.net*

У тезах досліджено концептуальні засади реалізації третьої місії закладів вищої освіти (ЗВО) України в умовах воєнного стану та післявоєнної відбудови. Обґрунтовано необхідність адаптації економічної діяльності ЗВО до оновленого міжнародного статистичного стандарту NACE Rev. 2.1 / NACE 2.1 UA. Визначено ключові напрями економічної трансформації університетів, що охоплюють наукові розробки оборонного та подвійного призначення, інформаційно-цифрові послуги, консалтинг і перепідготовку кадрів. Представлено результати оцінки структури доходів ЗВО та обґрунтовано методичні засади запровадження сателітного обліку освіти для підвищення її фінансової стійкості та ефективності.

Ключові слова: третя місія університетів, NACE 2.1 UA, сателітні рахунки освіти, воєнний стан, післявоєнне відновлення, економічна трансформація, заклади вищої освіти.

Сучасні виклики воєнного стану та стратегічні завдання післявоєнного відновлення України вимагають докорінного переосмислення ролі закладів вищої освіти (ЗВО) у соціально-економічній системі держави [1]. Традиційні місії університету — освітня та науково-дослідна — активно доповнюються «третьою місією», яка передбачає пряму участь ЗВО у розвитку місцевих громад,

трансфері технологій, соціальному служінні та стимулюванні регіонального економічного зростання в умовах кризової реальності [2]. В контексті євроінтеграції та перебудови національної економіки постає необхідність чіткої ідентифікації та систематизації нових видів економічної діяльності вищої освіти згідно з оновленими статистичними стандартами, зокрема NACE Rev. 2.1 / NACE 2.1 UA [5].

У період воєнного стану та майбутнього відбудовчого етапу реалізація третьої місії ЗВО проявляється у комерціалізації оборонних та подвійних наукових розробок, наданні експертно-консалтингових послуг для відновлення інфраструктури, забезпеченні навчання протягом життя (lifelong learning) для перекваліфікації громадян, а також у реалізації соціально-гуманітарних і волонтерських ініціатив [1; 2]. В умовах повномасштабної війни ця місія набула особливого значення, перетворивши ЗВО на осередки соціальної згуртованості, підтримки внутрішньо переміщених осіб (ВПО) та психологічної реінтеграції ветеранів [2].

З економічної точки зору, розширення функцій університетів під час воєнного стану та післявоєнного відновлення трансформує їх з суто бюджетних або некомерційних установ у повноцінних драйверів економічного зростання та суб'єктів ринку інноваційно-освітніх послуг [2; 5]. Перехід на класифікацію видів економічної діяльності NACE 2.1 (та відповідний національний стандарт NACE 2.1 UA) дозволяє більш детально та прозоро відобразити нові структури доходів і послуг ЗВО у системі національних рахунків (зокрема через розробку сателітних рахунків освіти).

Якщо у попередніх версіях класифікаторів вища освіта переважно охоплювалася вузьким сектором секції Р (Освіта, клас 85.42 «Вища освіта») [3; 4], то застосування NACE 2.1 UA в контексті відбудови України відкриває можливості для систематизації багатоаспектної діяльності університетів у рамках третьої місії [2; 5]:

1. наукові дослідження та розробки (Секція M, розділ 72): проведення фундаментальних та прикладних досліджень у сферах безпеки, обороноздатності та технологічного відновлення на замовлення бізнесу й держави [1];

2. інформаційні послуги та цифрові технології (Секція J, розділи 62–63): розробка вітчизняного програмного забезпечення, управління даними, цифрові платформи дистанційного навчання та віртуальної академічної мобільності в умовах воєнних ризиків та освіта дорослих та професійна перепідготовка (Секція P, розділ 85.5): інтенсивні курси підвищення кваліфікації, сертифікатні програми та мікрокредити для перепідготовки внутрішньо переміщених осіб і ветеранів, що забезпечує гнучку мобільність кадрів на ринку праці [3; 4].

Результати дослідження

На основі аналізу нормативно-правової бази та економічних показників діяльності ЗВО України в період воєнного стану одержано такі ключові результати:

1. декомпозиція видів діяльності ЗВО за NACE 2.1 UA. Доведено, що обмеження обліку діяльності ЗВО лише класом 85.42 призводить до приховування до 25–30% фактичного обсягу економічної цінності, створюваної університетами в рамках третьої місії (комерціалізація досліджень, консалтинг, оренда цифрової інфраструктури, платні сертифікатні курси) [3];

2. оцінка впливу на фінансову стійкість ЗВО. Встановлено, що диверсифікація джерел надходжень через реалізацію третьої місії (зокрема через гранти європейських програм академічної та професійної мобільності, контрактні НДДКР для відбудови та програми підвищення кваліфікації ВПО/ветеранів) дозволяє компенсувати скорочення прямих бюджетних асигнувань та підвищити рівень фінансово-економічної автономії ЗВО на 15–20% [1; 2];

3. рекомендації для державної політики. Обґрунтовано необхідність внесення змін до форм державної статистичної звітності ЗВО щодо відображення суб'єктів вищої освіти як багатопрофільних економічних осередків у системі

NACE 2.1 UA, що є передумовою для їх повноцінної інтеграції до європейського освітнього та наукового простору [2; 5].

Таким чином, поєднання концепції третьої місії із сучасними статистичними стандартами NACE 2.1 UA сприятиме фінансовій стійкості ЗВО в умовах воєнного стану, підвищенню якості професійного розвитку педагогічних кадрів та поглибленню інтеграції української вищої освіти до європейського освітнього та наукового простору в процесі післявоєнного відновлення [1; 2; 5].

На основі представленого дослідження можна зробити такі ключові висновки:

1. трансформація рольової моделі ЗВО у кризовий період: повномасштабна війна та завдання відбудови вимагають розширення функціоналу українських університетів. Вони перетворюються із суто освітніх та наукових інституцій на активних суб'єктів соціально-економічного розвитку, осередки соціальної згуртованості, підтримки ВПО та реінтеграції ветеранів;

2. необхідність переходу на нові статистичні стандарти (NACE 2.1 UA): традиційний облік діяльності ЗВО за вузьким класом 85.42 («Вища освіта») нівелює до 25–30% створюваної ними економічної цінності. Систематизація наукових розробок, інжинірингу, консалтингу та цифрових послуг за відповідними секціями NACE 2.1 UA є критичною для прозорого відображення їхнього реального внеску в ВВП.

Література

1. Вітренко Ю. М., Ворона В. О., Дебич М. А. Сфера вищої освіти як складова плану відновлення України. Вісник Національної академії педагогічних наук України. 2022. Т. 4, № 2. С. 1–9. URL: https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/296

2. Вітренко Ю. М. Вища освіта в умовах відновлення України від наслідків війни: якою має бути стратегія? Вісник Національної академії педагогічних наук України. 2024. Т. 6, № 2. С. 1–10. URL: https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6214

3. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Відомості Верховної Ради України. 2014. № 37–38. Ст. 2004. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18

4. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38–39. Ст. 380. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

5. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки: розпорядження Кабінету Міністрів України від 23.02.2022 р. № 286-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ПРОЄКТУВАННЯ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (МЕТОДИЧНИЙ КЕЙС)

Інна Дощенко

вихователь

Комунальний заклад дошкільної освіти №21 «Казка» (ясла – садок)

Покровської міської ради Дніпропетровської області

almazikartem@gmail.com

Дошкільна освітня галузь України завжди прагне до вирішення питань якості освіти. Стрижневою ланкою є створення безпечного універсального розвивального середовища, використання ІКТ, якісне методичне наповнення, сучасний дизайн для **забезпечення якості дошкільної освіти** та оволодіння базовими якостями особистості на засадах використання творчої спадщини та мудрих порад В.О. Сухомлинського. Виходячи з цього, ми обрали проблему: «Використання інноваційних технологій для проєктування сучасного освітнього середовища ЗДО». **Актуальність** цієї проблеми в сучасному українському суспільстві великою мірою зумовлюється необхідністю державотворчих процесів на засадах гуманізму, соціальної справедливості, що мають забезпечити умови реалізації найголовнішою соціально-психологічної потреби особистості у самовизначенні та самоствердженні. **Метою роботи** є спеціальне **створення освітнього середовища** орієнтоване на певні вікові періоди для повноцінного життя дітей та знаходження можливостей для реалізації їхніх уподобань, гармонійного розвитку особистості, творчих задумів дітей та їхньої діяльності на основі педагогічних ідей В.О.Сухомлинського. Одним із завдань було: зацікавити та спонукати педагогічний колектив **до створення та моделювання умов**, які сприяють соціалізації дитини; нового освітньо–розвивального простору, як засобу реалізації завдань сучасного реформування дошкільної освіти, а дітям дошкільного віку знаходити місце для задоволення власних потреб, щодо вдосконалення природних задатків та інтересів в групових

осередках та на майданчиках, музеях. Вся робота спраямована на створення безпечного, комфортного, сучасного, розвивального освітнього середовища в ЗДО, соціально-педагогічне партнерство всіх учасників освітнього процесу, вміння цінувати життя і благополуччя, підтримувати та створювати сприятливі умови для себе та інших у безпечному середовищі в природному, предметному та соціальному оточенні. Варіант творчого доробку призначається для керівників, педагогічних працівників ЗДО та батьківської громадськості.

Важливість розв'язання проблеми **проєктування освітнього середовища** нині зумовлена необхідністю його цілісного оновлення і приведення у відповідальність до загальних трансформаційних змін, які відбуваються в суспільстві. Законами України «Про освіту» «Про дошкільну освіту» іншими нормативними документами визначені провідні цілі та завдання розвитку національної системи освіти, яка має відповідати соціальному замовленню та потребам особистості, здатної реалізувати себе у динамічно змінюваних умовах сучасного суспільства. Реалізація можлива лише на науково обґрунтованих засадах педагогічної діяльності сучасних закладів дошкільної освіти, оскільки саме вони спроможні створити **освітнє середовище**, здатне забезпечити сталий збалансований розвиток особистості дитини дошкільного віку. [4, С. 28;29].

Зміст явища **«освітнє середовище»** лежить у сутнісному полі поняття «середовище». Дефініцію «середовище» у загальному значенні розуміють як оточення, систему, умови тощо. Найчастіше навколишнє середовище розглядають як сукупність об'єктивних явищ, які оточують людину і взаємодіють з нею. Характеристика взаємовідносин людини та середовища знайшла відображення у концепціях Дж. Гібсона, К. Левіна. [4, С. 31].

У науці визначено термінологічний ряд, який використовується в контексті поняття «середовище», «середовище людини», «середовище людей», «людське середовище», «навколишнє середовище», «життєве середовище», «людське оточення» В.Ясвін. На основі результатів аналізу наукової літератури з'ясовано, що **освітнє середовище** – це сукупність матеріальних, духовних і

емоційно-психологічних умов, у яких відбувається освітній процес на підставі чинників, що сприяють або забезпечують комфортні умови розвитку, навчання та виховання дитини. [4, С. 32].

Процес створення **освітнього середовища** виводиться з філософського і психолого-педагогічного трактування взаємозалежності між розвитком особистості і середовищем її життя. Апелюючи до філософських ідей В. Кременя, визначили, що освоєння людиною навколишнього середовища за своєю суттю є діяльнісний, а в абсолютному вираженні діяльність є першоджерелом усього сущого, тому і першоджерелом усього сущого, тому і першоджерелом розвитку особистості дитини старшого дошкільного віку. Переосмислення діалектичного принципу діяльності привертає увагу до матеріально-предметного її виду фактору розвитку тілесно-фізичної, пізнавальної та соціально-моральної сфер особистості. [4, С. 32].

Впровадження в практику ЗДО особистісно - орієнтованої моделі дошкільної освіти є одним з основних завдань педагогічних працівників. Головним учасником освітнього процесу, відповідно до чинного законодавства дошкільної освіти визнається дитина зі своїми уподобаннями, інтересами, здібностями, особливостями. Для реалізації особистісно - орієнтованої моделі педагоги закладу дошкільної освіти мають створити необхідні умови для розвитку дитини, тобто створити сприятливий **освітній розвивальний простір**, у якому дитина живе, активно діє, спілкується, отримує знання, розвиває свої вміння, навички, проявляє емоції та почуття. [2, С. 22]. Адже створення правильного **розвивального освітнього життєвого середовища**, в якому передбачено змістове наповнення різних видів дитячої діяльності є однією із головних умов для закладання основ життєвої компетентності, які визначені в Державному стандарті дошкільної освіти (БКДО). [1, С. 7;8].

Освітнє середовище в ЗДО повинно сприяти всебічному розвитку і соціалізації дітей. Саме тому педагоги звернулися до створення сучасного простору за допомогою інноваційних технологій, зокрема педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського.

Робота **з проєктування освітнього середовища** в нашому ЗДО була розпочата з **візуалізуації структури простору закладу**. Структура сучасного простору нашого закладу, унікальна, варіативна, змістовно насичена. Створена модель сучасного середовища нашого ЗДО, яка:

- розкриває простір приміщень (коридорів, груп, вестибюлів) і території закладу;
- висвітлює важливий комплекс для впровадження ідей та спадщини В.О.Сухомлинського;
- показує проникнення освітніх технологій, які протягом багатьох років успішно впроваджували в роботі з дітьми педагоги нашого ЗДО.

Ми вважаємо, що **сучасне освітнє середовище в ЗДО** має бути сучасним, універсальним, розвивальним та безпечним, яке здатне мотивувати, активізувати дітей, соціалізувати та сприяти гармонійному розвитку. [1, С. 10]. Наш педагогічний колектив **керувався в своїй роботі** параметрами створення та організації предметно-просторового розвивального середовища:

- гнучкість дизайну;
- поділ групи на осередки;
- ергономічність меблів;
- відсутність надлишкового нагромадження;
- дотримання балансу у візуальній стимуляції;
- використання поверхні стін;
- облаштованість місця.

В сучасне перетворення освітнього простору залучені **педагогічні працівники**, які будують, моделюють освітній процес так, щоб кожна дитина опинилася у сприятливих для її розвитку умовах, відчула комфортний вплив усього освітнього процесу заняття; визначають свою роль у певному осередку середовища та відповідно до потреб кожної дитини.

Спеціальне створення простору орієнтоване на певні вікові періоди для повноцінного життя дітей та знаходження можливостей для реалізації їхніх

уподобань, гармонійного розвитку особистості, творчих задумів дітей та їхньої діяльності. [3, С. 266].

Охопивши всі освітні напрямки БКДО, в ЗДО був створений **особливий вид розвивального середовища**, своєрідна творча лабораторія – **експериментальний музей-комплекс «Серце віддаю дітям»** за спадщиною В.О.Сухомлинського.

Музейний комплекс включив в себе три **видових зупинки:**

- **бібліографічну** − «Діти – це щастя, створене нашими руками» (включає сектори: бібліотечний, фото виставочний та різнобарв'я казок);
- **мовленнєво-словотворчу** − «Краса – могутнє джерело моральної чистоти, духовного багатства»(сектор милування та складання казок);
- **театралізовано-дизайн-діяльннісну** − «Казка, гра, фантазія – невичерпне джерело дитячого мислення» (включає сектор музично-ігрових інсценізацій та сектор гри).

Для втілення спадщини В.О. Сухомлинського облаштовані на ігрових майданчиках **«Школа радості під Голубим небом»** та **тематичні осередки** у кожній віковій групі за напрямками, які спрямовані на реалізацію **завдань** (детальний опис у Додатку А):

- громадянсько-патріотичного виховання «Україна в нас одна» - виховання патріотичних почуттів;
- морально-духовного виховання «Ти живеш серед людей» - формування уявлення про моральні норми взаємин між людьми і доброзичливість, турботливість, чесність, правдивість, виховання чуйного ставлення до близьких;
- екологічного виховання «Квітка сонця» – спрямоване на естетичне сприйняття краси рідної природи, ознайомлення з доступними дитячому сприйняттю творами живопису, народних промислів.
- трудового виховання «Радість праці» - навчити дітей розуміти значення праці для людини, радіти успіхам;

- родинного виховання – «Пучок пшеничних колосків» - любов до батьків, повага до старших;
- мовленнєво-словотворчої роботи «Кожна дитина творець» - розвиток естетичних почуттів дошкільників засобами театралізованої діяльності.

Отже, наш заклад дошкільної освіти – це територія успіху, комфорту, розвитку і безпеки, навчання, виховання дітей та професійної діяльності працівників.

Результати дослідження згідно з поставленими завданнями дали можливість зробити такі висновки:

1. На основі аналізу психолого-педагогічних джерел було визначено сутність понять **«освітнє середовище», «проєктування освітнього середовища»** та визначено закономірність взаємозв'язку освітнього середовища і особистості дитини дошкільного віку – розвиток особистості дитини безпосередньо залежить від середовища, в якому вона виховується.

2. Дослідження дало змогу визначити доцільність використання педагогічної спадщини В.Сухомлинського для створення сучасного освітнього середовища в ЗДО.

3.Педагогічний колектив змоделював умови створення предметно-просторового розвивального середовища, яке спонукало до соціалізації дітей дошкільного віку та **розбудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти.**

4. Організоване **освітнє середовище в ЗДО (територія, осередки груп, комплекси – музеї, народознавча світлиця)** на основі впровадження педагогічних ідей В.Сухомлинського позитивно вплинуло на досягнення дітей:

Матеріали можуть бути використані в практиці організації освітньої роботи закладів дошкільної освіти для проєктування освітнього середовища при створенні внутрішньої системи забезпечення якості освіти.

Література

1. Державний стандарт дошкільної освіти: особливості впровадження : навч. мет. посіб. / [О. Г. Косенчук, І. М. Новик, О. А. Венгловська, Л. В. Куземко]. Харків, 2021. 240 с.

2. Обов'язкова освіта дітей старшого дошкільного віку : збір. метод. мат. / [О. П. Долинна, А. П. Бурова, О. В. Низковська, Т. П. Носачова,]. Тернопіль, 2011. 480 с.

3. Передшкільна освіта в педагогічному вимірі В. О. Сухомлинського : моногр. / [Т. М. Степанова, О. С. Соколовська, О. С. Трифонова та ін.]. Київ, 2016. 296 с.

4. Рейпольська О. Педагогічний супровід проєктування освітнього середовища для індивідуального розвитку дітей старшого дошкільного віку. *Теоретичні та методичні засади сучасної освітньої практики* : матеріали XI міжнар. фест. пед. інновац. (Черкаси, 26-27 верес. 2019 р.). Черкаси, 2019. С. 28-33.

СОЦІАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЧЕРЕЗ СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ

Інна Репко

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

ORCID: 0000-0001-8501-4097 *inna.repko.hgpa@gmail.com*

Тетяна Домніч

культорганізатор Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

domnichtanya1991@gmail.com

Стрімкий розвиток цифрових технологій та некероване поширення соціальних мереж суттєво та безповоротно змінили характер соціальної комунікації сучасної молоді. Студентство – особливо активний учасник цифрового простору. Дедалі більше цифрове середовище стає невід'ємною частиною їх повсякденного життя, що впливає на засоби комунікації, способи отримання освіти, інформації, організацію дозвілля, побуту та процес професійного самовизначення.

Соціальні мережі перетворюються на важливий чинник соціалізації особистості, адже їх використовують не лише для приватного спілкування. Заклади вищої освіти в умовах дистанційного навчання, неможливості організації освітнього процесу в очному форматі вимушені залучати студентів до участі в освітніх, наукових, культурних, волонтерських, громадських ініціатив саме через соціальні мережі.

Вивченням даного питання займалися Є. Белінська,, Т. Мазур, В. Москаленко, О. Циба, О. Кучер,К. Янг.

Метою роботи є теоретичне обґрунтування позитивної ролі соціальних мереж у процесі соціалізації студентської молоді, окреслення можливих ризиків

та надання рекомендацій щодо ефективного використання їх у соціально-виховній діяльності закладу вищої освіти.

Соціалізацію науковці розглядають як багатовекторний процес засвоєння людиною соціальних норм, цінностей, розвиток особистих якостей, моделей поведінки та способів взаємодії, становлення громадянської позиції, необхідних для повноцінного функціонування певного суспільства [3]. Саме у студентському віці молодь прагне до самостійності, шукає власну ідентичність та визначає життєві перспективи. У сучасному світі до традиційних чинників, таких як сім'я, однолітки, заклади освіти вагомого значення набуває цифрове середовище, в якому перебуває студент.

Представимо окремі можливості соціальних мереж для соціалізації студентської молоді



Рис. 1. Можливості соціальних мереж для соціалізації студентської молоді

У першу чергу соціальні мережі сприяють розвитку комунікативних навичок взаємодії не обмежуючи користувача місцем перебування, часом, відстанню. Вони дають можливість підтримувати контакти, обмінюватися інформацією, думками, дискутувати, знаходити однодумців, реалізовувати

спільні проекти, долучатися до молодіжних міжнародних спільнот, освітніх заходів та підвищувати професійний рівень через освітні мережі.

В той же час в умовах цифровізації освітнього процесу спостерігається зниження якості безпосередньої комунікації. Під час спілкування користувачів соціальних мереж поширені випадки кібербулінгу, маніпулювання, порушення приватності. Отже, у закладах освіти важливо використовувати форми очного навчання, що дозволить зберегти безпосереднє живе спілкування, наповнене емоціями, почуттями, мімікою, не втратити запал командної роботи, яка вчить взаємодіяти, уникати та конструктивно розв'язувати можливі конфлікти.

Важливою характеристикою соціальних мереж є їх можливість для молоді самопрезентації: демонстрація власних наукових, творчих, професійних та інших здобутків, досягнень, наробок, досвіду; участь у тематичних заходах, творчих конкурсах, онлайн-проектах, залучення до спільнот; можливість професійного становлення; створення власного контенту, портфоліо; розвиток творчого потенціалу через створення відео, графічного матеріалу, подкастів, дописів, фотографій. Це сприяє формування у молоді впевненості у власних силах, можливостях, вмінню презентувати власні результати. Але надмірне захоплення самопрезентацією викликає у молоді залежність від соціального схвалення, порівняння власного життя з ідеалізованим образом інших користувачів.. Психологічна спільнота все частіше аналізує можливі ризики, розлади, наслідки, викликані у молоді саме через створення нереалістичних очікувань щодо зовнішності, життєвого успіху, матеріального становища, професійної придатності та особистого життя.

Дедалі активніше використовуються соціальні мережі як основний інструмент освіти. У цифровому середовищі майбутні фахівці отримують доступ до лекцій провідних фахівців, професійних вебінарів, освітніх платформ для формальної та неформальної освіти. Студенти можуть ознайомитися з діяльністю організацій, установ, актуальними вакансіями, вимогами до затребуваного фахівця, умовами праці, можливостями для стажування чи дуальної освіти, участі у конкурсах тощо [2]. Це сприяє професійній соціалізації,

допомагає молодим фахівцям поступово «безстресово» занурюватися у професійне середовище [4]. В той же час спостерігаємо надмірний перехід закладів вищої освіти на використання в освітньому процесі цифрових платформ, частка з яких містять недостовірну, неперевірену, хибну інформацію.

Слід звернути увагу на формування у студентської молоді уміння критично сприймати інформацію, джерела її надходження, відрізняти факти від оціночних суджень, аналізувати та розпізнавати фейки та відповідально ставитися до розповсюдження інформації у соціальних мережах.

Колективи закладів вищої освіти мають зосередити увагу на створенні безпечних умов для офлайн навчання, або навчання у змішаному форматі, де використання цифрових технологій, в тому числі і соціальних мереж, буде додатковим інструментом освіти.

Особливого значення соціальні мережі набувають для студентської молоді України у формуванні громадянської активності [1]. Розгалужені цифрові платформи дають можливість у будь-яких куточках світу українським студентам отримувати інформацію про важливі суспільні події у світі та рідній країні, долучатися до волонтерської діяльності, благодійних акцій, студентських ініціатив, екологічних, культурних проектів різного рівня. Соціальні мережі дозволяють швидко розповсюджувати інформації, залучати учасників до спільної діяльності. Для українського суспільства особливого значення набуває використання соціальних мереж для волонтерських ініціатив, збереження національної пам’яті, популяризації української мови, історії, традицій, культури. Однак, часто сайти, дописи, соціальні сторінки поширюють недостовірну інформацію, розраховують на довіру користувачів та пропонують незаконну діяльність або фінансові махінації, прикриваючись громадянськими ідеями.

В умовах вимушеного дистанційного навчання соціальні мережі стають ефективним інструментом створення академічної спільноти закладу вищої освіти. Вони стають інструментом популяризації соціально значущих ініціатив закладу вищої освіти, плідної діяльності студентського самоврядування,

молодіжних організацій. Залучення у соціальних мережах до академічної спільноти дає можливість кожному відчувати себе важливою частиною великого колективу, сформувати дух закладу, продовжити його традиції, здобутки, підняти колектив на вищий щабель, заявити про себе через спільні досягнення та внесок кожного учасника освітнього процесу. Водночас науково-педагогічний склад закладів вищої освіти усвідомлює, що студенти не ототожнюють себе з вишем, у якому вони здобувають освіту, а що соціалізація студентів у академічну спільноту засобами соціальних мереж здебільше носить пасивний характер спостерігача, а не активного виконавця ініціатив, задумів, проектів.

Отже, соціальні мережі з різних причин стали невід'ємною складовою життя та здобуття освіти сучасної молоді. Важливим завдання освітян є формування у студентської молоді навичок усвідомленого користування соціальними мережами як цифровим ресурсом. Соціальні мережі доцільно сприймати не як альтернативу реальному соціальному середовищу, а як його сучасне доповнення, яке може бути ефективним ресурсом для соціалізації студентської молоді за умови його цілеспрямованого, педагогічно доцільного та безпечного використання у закладах вищої освіти. Однак, ефективна соціалізація студентської молоді в сучасних умовах потребує гармонійного поєднання онлайн- та офлайн-навчання.

Література

1. Гуц Н. Цифрове освітнє середовище у вищій освіті України: аналіз особливостей використання на тлі російсько-української війни. Перспективи та інновації науки. 2023. No 11(29). С. 83–92. DOI:https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-11(29)-83-92., С. 92].

2. Єременко Л. Психологія сприйняття та переробки інформації : Посібник для самостійної роботи здобувачів вищої освіти та дистанційного навчання / Л. В. Єременко. – Мелітополь: ФОП Однорог Т. В., 2021. –150 с.

3. Ільченко О. Історичний контекст проблеми єдності теорії і практики у підготовці вчителя. Людський потенціал у контексті сучасних соціокультурних

перетворень : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 24-25 трав. 2022 р. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С. 92–95., с. 95.

4. Коваленко В. Дефініція понять «соціалізація» та «розвиток» у спеціальних психолого-педагогічних дослідженнях. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2021. Вип. 40. С. 59–65.

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОФІЦЕРА У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ: УКРАЇНСЬКІ ТА ЄВРОПЕЙСЬКІ ПРАКТИКИ

Інна Савіна

кандидат педагогічних наук

старший викладач кафедри історії війн та воєнного мистецтва, навчально наукового інституту воєнної історії, права та соціальних наук

ORCID:0000-0002-7718-3488 *Savina_Inna@ukr.net*

Ігор Підопригора

доктор філософії (забезпечення військ (сил))

професор кафедри суспільних наук навчально-наукового інституту воєнної історії, права та соціальних наук

ORCID:0000-0002-7611-9134 *crazymilitry@ukr.net*

Національний університет оборони України

Професійне становлення офіцера в сучасних умовах доцільно розглядати як тривалий, багаторівневий і динамічний процес, що не завершується отриманням первинної військової освіти, а продовжується протягом усієї професійної кар'єри. Зміна характеру війни, швидке оновлення технологій, поширення мережево-центричних підходів, зростання ролі міжвидової та багатонаціональної взаємодії, а також необхідність прийняття рішень в умовах невизначеності істотно трансформують вимоги до офіцера. У цих умовах професійна підготовленість уже не може зводитися до суми фахових знань і відпрацьованих алгоритмів. Вона передбачає формування професійної ідентичності, військового етосу, лідерської зрілості, критичного мислення, адаптивності, здатності до рефлексії та безперервного саморозвитку. Саме тому професійне становлення офіцера має досліджуватися у взаємозв'язку формальної освіти, професійної військової освіти, практичного досвіду, самонавчання, наставництва і кар'єрного розвитку [3; 6; 9].

Теоретичне осмислення професії офіцера традиційно пов'язане з працями С. Гантінгтона та М. Яновіца, у яких військова професія постає як особлива

сфера суспільно значущої діяльності, що ґрунтується на спеціалізованій експертизі, відповідальності, корпоративній культурі та служінні державі [4; 5]. У сучасних умовах ці положення доповнюються концепцією officership, яка в документах НАТО охоплює професійну компетентність, етичні засади, лідерство, здатність діяти у складному безпековому середовищі та усвідомлювати власну роль у демократичному суспільстві [9]. Отже, професійне становлення офіцера доцільно визначати як процес послідовного набуття та інтеграції професійних знань, практичних умінь, ціннісних орієнтацій, лідерських якостей і професійної ідентичності, що забезпечує готовність до виконання завдань на відповідному рівні військового управління.

Українська модель професійного становлення офіцера нині формується в умовах масштабної трансформації військової освіти і безпосереднього впливу досвіду російсько-української війни. Цей досвід має подвійне значення. З одного боку, він виявив критичну важливість ініціативності, стійкості, командної взаємодії, здатності діяти за відсутності повної інформації та швидко адаптуватися до змін обстановки. З іншого боку, він засвідчив, що бойовий досвід сам по собі не гарантує системного професійного розвитку, якщо не доповнюється його осмисленням, узагальненням, педагогічною інтерпретацією та включенням до змісту військової освіти. Тому одним із ключових завдань українських ВВНЗ є перетворення індивідуального й колективного бойового досвіду на освітній ресурс через after-action review, розбір рішень, кейс-метод, воєнно-ігрове моделювання, роботу в синдикатах, наставництво і професійну рефлексію.

Порівняння з європейськими та євроатлантичними підходами свідчить про спільну тенденцію переходу від епізодичної курсової підготовки до системи безперервного професійного розвитку. У документах НАТО Defence Education Enhancement Programme професійна військова освіта розглядається як інструмент інституційного розвитку, а підготовка викладацького складу, модернізація навчальних програм і впровадження сучасних освітніх технологій визначаються як взаємопов’язані напрями підвищення якості освіти [7; 8]. У

політиці професійної військової освіти офіцерів США CJCSI 1800.01G акцентовано необхідність розвитку здатності мислити критично, діяти в міжвидовому та багатонаціональному середовищі, розуміти стратегічний контекст і приймати обґрунтовані рішення [11]. Європейська практика також демонструє орієнтацію на компетентнісний підхід, академічну мобільність, інтернаціоналізацію, міждисциплінарність і поєднання військово-професійної та академічної складових.

Суттєвою ознакою сучасного професійного становлення є зміщення акценту з "підготовленості до посади" на здатність офіцера розвиватися впродовж кар'єри. Такий підхід передбачає, що результатом кожного освітнього рівня має бути не лише засвоєння визначеного змісту, а й сформована здатність самостійно оновлювати знання, критично оцінювати власний досвід, отримувати й використовувати зворотний зв'язок, працювати з альтернативними рішеннями та брати відповідальність за професійне зростання. У цьому контексті важливого значення набувають індивідуальні траєкторії професійного розвитку, які можуть включати формальне навчання, короткострокові курси, стажування, академічну мобільність, участь у міжнародних програмах, самоосвіту, командно-штабні навчання та досвід виконання завдань у багатонаціональному середовищі.

Окремого значення набуває професійна ідентичність офіцера. Вона інтегрує уявлення особистості про зміст військової професії, власне місце в ній, етичні межі професійної поведінки, відповідальність перед підлеглими, державою і суспільством. Професійна ідентичність формується не декларативно, а через включення офіцера у професійні спільноти, засвоєння норм і традицій, спостереження за моделями поведінки командирів, вирішення складних професійно-етичних дилем та рефлексію власного досвіду. Саме тому якість освітнього середовища ВВНЗ, стиль взаємодії викладачів зі слухачами, характер оцінювання та культура академічної дискусії безпосередньо впливають на професійне становлення майбутнього військового керівника.

З огляду на європейський вектор розвитку військової освіти доцільним є посилення практик міжнародної академічної та професійно-педагогічної

мобільності. Їх значення полягає не лише в ознайомленні з іншими системами підготовки, а й у розширенні професійної картини світу офіцера, розвитку міжкультурної компетентності, здатності працювати в багатонаціональних штабах, порівнювати доктринальні підходи та критично осмислювати власний досвід. Мобільність у цьому розумінні стає механізмом професійної рефлексії: зіткнення з іншими педагогічними і військово-професійними практиками створює умови для переоцінки звичних способів діяльності та відбору рішень, які можуть бути адаптовані до українського контексту.

Отже, українські та європейські практики професійного становлення офіцера мають спільну логіку безперервності, компетентнісної орієнтації, поєднання освіти й досвіду та зростання ролі особистої відповідальності за професійний розвиток. Для української системи військової освіти перспективним є подальше інституційне поєднання професійної військової освіти, бойового досвіду, наставництва, академічної мобільності, цифрових ресурсів і рефлексивних практик. Такий підхід дозволяє трактувати професійне становлення не як сукупність окремих освітніх етапів, а як цілісну траєкторію розвитку офіцера, спрямовану на формування професіонала, здатного ефективно діяти, навчатися і лідирувати в умовах складного та мінливого безпекового середовища.

Література

1. Вітер Д., Мітягін О. Професіоналізація військової освіти в Україні: головні напрямки, зміст та перспективи. Військова освіта. 2020. № 1 (41). С. 81–90. DOI: 10.33099/2617-1783/2020-1/81-90.

2. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата звернення: 24.09.2026).

3. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 24.09.2026).

4. Huntington S. P. The Soldier and the State: The Theory and Politics of Civil-Military Relations. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1957. 534 p.

5. Janowitz M. The Professional Soldier: A Social and Political Portrait. New York : Free Press, 1960. 464 p.

6. Joint Chiefs of Staff. Officer Professional Military Education Policy : CJCSI 1800.01G. Washington, DC, 2024. URL: https://www.jcs.mil/Portals/36/Documents/Doctrine/education/cjcsi_1800.01g.pdf (дата звернення: 24.09.2026).

7. NATO. Defence Education Enhancement Programme (DEEP). URL: https://www.nato.int/en/what-we-do/partnerships-and-cooperation/defence-education-enhancement-programme-deep (дата звернення: 24.09.2026).

8. NATO. Faculty Development Curriculum Guide. Brussels : NATO, 2023. URL: https://www.nato.int/nato_static_fl2014/assets/pdf/2023/3/pdf/deep-faculty-development-curriculum-guid.pdf (дата звернення: 24.09.2026).

9. NATO. Generic Officer Professional Military Education Reference Curriculum. Brussels : NATO, 2011. URL: https://www.nato.int/content/dam/nato/webready/documents/deep/deep-generic-officer-curr-en.pdf (дата звернення: 24.09.2026).

10. NATO. Leadership and Ethics Reference Curriculum. Brussels : NATO, 2024. URL: https://www.nato.int/en/what-we-do/partnerships-and-cooperation/leadership-and-ethics-reference-curriculum (дата звернення: 24.09.2026).

11. Snider D. M., Matthews L. J. The Future of the Army Profession. 2nd ed. Boston : McGraw-Hill, 2005. 704 p.

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК БЕЗ ПРАВА НА НЕЗГОДУ: ЧИ МОЖЛИВО НАВЧАТИ ВЧИТЕЛЯ АВТОНОМІЇ?

Ірина Карпань
кандидат філософських наук, доцент
Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»
irinakarpan2@gmail.com

Професійний розвиток сучасного учителя дедалі більше пов'язується не лише з оновленням професійних знань і вдосконаленням педагогічних практик, а й із формуванням професійної автономії, здатності до самостійного прийняття рішень та відповідальності за власну професійну траєкторію. Відповідно, важливим показником професійного розвитку стає не тільки те, що саме опановує вчитель, а й те, наскільки він здатний самостійно визначати професійні потреби, оцінювати запропоновані підходи та здійснювати усвідомлений вибір.

Водночас сама можливість вибору ще не гарантує професійної автономії. Учитель може обирати між запропонованими курсами, програмами, методиками чи форматами професійного навчання, однак це не обов'язково означає, що він має можливість впливати на саме поле професійних рішень або ставити під сумнів запропоновані орієнтири. У такому разі автономія ризикує зводитися до формальної свободи вибору з-поміж наперед визначених альтернатив. Постає парадокс: чим більше професійний розвиток апелює до самостійності вчителя, тим важливішим стає питання про межі цієї самостійності.

Особливої уваги потребує право вчителя на професійну незгоду. Здатність не лише обирати, а й аргументовано не погоджуватися із запропонованим підходом, ставити під сумнів усталені практики або відмовлятися від певного професійного рішення може розглядатися не як прояв професійного опору, а як ознака сформованого професійного судження. Якщо ж у професійному середовищі незгода сприймається як небажання розвиватися, нелояльність або недостатня компетентність, учитель може обирати мовчання навіть за наявності

власної професійної позиції. Таким чином, виникає проблема: чи можливо формувати професійну автономію в системі професійного розвитку, якщо в ній передбачено право на вибір, але не завжди очевидним є право на незгоду?

В українському освітньому контексті проблема професійної автономії пов'язана насамперед із реалізацією академічної свободи вчителя. Н. Куриш розглядає академічну свободу як один із ресурсів професійного становлення педагога, звертаючи увагу, зокрема, на свободу вибору форм, методів і засобів навчання, а також можливість вибору освітніх програм та суб'єктів підвищення кваліфікації [5]. Водночас наявність таких формально закріплених можливостей не скасовує питання про те, наскільки вони перетворюються на реальну професійну автономію.

Саме такий контекстуальний підхід до професійної агентності пропонують М. Прістлі, Г. Б'єста та С. Робінсон, розглядаючи агентність учителя як явище, що формується у взаємодії особистих ресурсів педагога з культурними, соціальними та структурними умовами його професійної діяльності [4].

Це змінює саме розуміння професійного розвитку. Якщо його результатом вважається передусім опанування певного набору знань, методик або інструментів, професійне зростання можна оцінювати за кількістю засвоєних можливостей. Якщо ж у центрі перебуває професійна агентність учителя, важливим стає інше питання: чи здатний він визначити, яка із запропонованих можливостей відповідає його професійній ситуації, чому саме вона є доцільною і чи взагалі запропоноване рішення потребує прийняття.

Саме тут виникає відмінність між формальним вибором та автономією. Можливість обирати між кількома курсами підвищення кваліфікації, методиками або форматами навчання розширює поле вибору, але сама по собі ще не свідчить про сформованість професійної автономії. Автономне рішення передбачає не тільки вибір одного із наданих варіантів, а й можливість оцінити самі запропоновані альтернативи, їхню відповідність професійним потребам та, за необхідності, поставити під сумнів вихідні припущення.

Цю проблему увиразнює концепція «ілюзії вибору», запропонована П. Мохаммад Незхад та С. А. Столз у дослідженні професійної агентності й прийняття рішень учителями в процесі професійного навчання. Автори показують, що формально наявний вибір може залишатися обмеженим організаційними умовами, політикою закладу освіти, часовими рамками та доступними ресурсами, що, своєю чергою, впливає на можливості професійної агентності та автономії [2]. Важливо, що йдеться не про заперечення самого права вибору, а про необхідність розрізняти наявність альтернатив і реальну можливість самостійного професійного рішення.

У такому контексті професійний розвиток варто розуміти не як послідовне збільшення кількості запропонованих учителю варіантів, а як формування здатності судити про ці варіанти. Учитель може свідомо обрати запропоновану практику, модифікувати її відповідно до власного контексту або аргументовано від неї відмовитися. В усіх трьох випадках професійна автономія проявляється не в самому факті вибору, а в наявності обґрунтованого професійного судження.

Право на професійну незгоду в цьому сенсі не означає заперечення заради заперечення. Йдеться про можливість на підставі професійних знань, досвіду та аналізу конкретної ситуації не прийняти запропонований підхід і пояснити причини такого рішення. Автономний учитель не обов’язково має заперечувати; так само його згода не є ознакою залежності. Принциповим є те, чи є згода або незгода результатом власного професійного судження.

Водночас формальна наявність права на незгоду ще не гарантує його практичної реалізації. Учитель може мати власну професійну позицію, але не висловлювати її, якщо очікує негативної реакції з боку колег, керівництва або інших учасників професійного середовища. Тут виникає ще один важливий аспект проблеми: мати професійну позицію і бути готовим її висловити – не одне й те саме.

Одним із можливих пояснень такого розриву є описана Е. Ноель-Нойман спіраль мовчання. Її теорія пов’язує готовність людини публічно висловлювати власну позицію зі сприйняттям суспільної думки та можливими соціальними

наслідками її висловлення [3]. У професійному середовищі подібний механізм може створювати ілюзію згоди: відсутність заперечень сприймається як підтримка, хоча мовчання саме по собі не свідчить про відсутність іншої позиції.

Для проблеми професійної автономії це має принципове значення. Якщо вчитель не висловлює незгоду, зовнішньо він може виглядати як такий, що прийняв запропоноване рішення. Проте професійна автономія визначається не зовнішньою згодою, а можливістю здійснювати власне судження та відповідно до нього діяти. Тому мовчання не можна автоматично трактувати ні як згоду, ні як відсутність професійної позиції.

Більше того, агентність учителя не обов'язково проявляється лише у відкритій участі або активному прийнятті запропонованої практики. К. Броді, досліджуючи професійну агентність учителів у професійних навчальних спільнотах, виокремлює, зокрема, такі форми як залучення, утримання від участі та відхилення певних практик. Їхнє значення залежить від конкретних умов професійного середовища [1]. Це дає підстави обережніше ставитися до зовнішніх проявів активності як єдиного показника професійної суб'єктності.

Отже, професійна автономія вчителя не може бути зведена до розширення переліку можливостей для вибору. Вона передбачає здатність самостійно оцінювати запропоновані рішення, співвідносити їх із власним професійним досвідом і конкретним освітнім контекстом, приймати або відхиляти їх та обґрунтовувати власну позицію. У цьому сенсі професійний розвиток має бути спрямований не лише на надання нових інструментів, а й на розвиток професійного судження.

Відповідно, навчати автономії неможливо лише через збільшення можливостей вибору. Можна створювати умови, у яких автономія формується як здатність самостійно судити, приймати рішення та нести за них професійну відповідальність. Простір професійного розвитку стає простором автономії тоді, коли в ньому можливі не тільки вибір і згода, а й запитання, сумнів, аргументована відмова та перегляд власної позиції.

Таким чином, професійний розвиток учителя потребує переходу від логіки «дати можливість обрати» до логіки «дати можливість професійно судити». Право на незгоду в такій перспективі не є протилежністю професійного розвитку, а однією з умов його автономізувального потенціалу. Першим індикатором сформованої професійної автономії може бути не готовність учителя погодитися, а його здатність аргументовано не погодитися.

Література

1. Brodie K. Teacher agency in professional learning communities. *Professional Development in Education*. 2021. Vol. 47, №. 4. P. 560-573. DOI: 10.1080/19415257.2019.1689523.
2. Mohammad Nezhad P., Stolz S. A. Unveiling teachers' professional agency and decision-making in professional learning: the illusion of choice. *Professional Development in Education*. 2025. Vol. 51, №. 6. P. 1067-1087. DOI: 10.1080/19415257.2024.2349058.
3. Noelle-Neumann E. *The Spiral of Silence: Public Opinion – Our Social Skin*. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993. 277 p.
4. Priestley M., Biesta G., Robinson S. *Teacher Agency: An Ecological Approach*. 2nd ed. London: Bloomsbury Academic, 2026. 192 p. DOI: 10.5040/9781350536371.
5. Куриш Н. К. Академічна свобода вчителя Нової української школи як один із ресурсів професійного становлення. *Освіта та педагогічна наука*. 2024. № 3 (187). С. 38-46. DOI: 10.12958/2227-2747-2024-3(187)-38-46.

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА ЯК РЕСУРС РОЗВИТКУ УЧНІВСЬКОЇ АГЕНТНОСТІ

Ірина Коляда

кандидат філософських наук, доцент

Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»

ORCID: *0000-0003-1355-4232* *kolyada65@gmail.com*

Глокалізаційні процеси сучасного суспільства створюють сприятливе підґрунтя для розвитку професійної мобільності. Глокалізація поєднує два взаємопов'язані прояви світового розвитку - глобальність та локальність. В нашому випадку, ми розглядаємо глобальне зближення професійних, освітніх і культурних практик та їх адаптацію до локального контексту української освіти. Саме це створює умови для професійної мобільності педагогів. Сучасна професійна мобільність не обмежується лише фізичним переміщенням, а активно реалізується у відкритому освітньо-інформаційному просторі. На нашу думку, орієнтиром змістової складової інформаційно-освітнього простору в освітній сфері має бути компромісне узгодження загальнолюдських цінностей зі специфічно національними. Дотримуючись балансу між глобальним і локальним, формуючи патріота своєї країни в реаліях глобалізації слід орієнтуватися на відповідального громадянина світу [2, с. 94].

Педагоги отримують не лише доступ до міжнародного досвіду, професійних мереж і спільнот, міжнародного стажування, педагогічних обмінів, участі в міжнародних проєктах, а користуються правом вільно обирати стратегії власного професійного розвитку. Водночас, виходячи за межі звичних професійних практик, проявляючи відкритість до інших освітніх культур, особливо цінним є вміння педагога адаптувати їх до потреб власної освітньої системи. Адаптація дозволяє уникнути ідеї простого перенесення європейського досвіду в українську школу. Запропонуємо алгоритм формування готовності

педагога до адаптації досвіду, набутого в процесі професійної мобільності, до практики української школи:

1. Чітко визначити потреби професійного розвитку з урахуванням особливостей і умов власної педагогічної практики;
2. Розглянути інші моделі організації освітнього процесу;
3. Проаналізувати і порівняти власний досвід із практиками інших країн;
4. Переосмислити роль учителя та учня, спробувати альтернативні способи організації взаємодії;
5. Критично оцінити власні професійні компетентності та стереотипи;
6. Усвідомити власну відповідальність та готовність до трансформації освітнього середовища;
7. Розробити стратегію адаптації інновацій.

Послідовність процесу підготовки до адаптації нового досвіду дозволить педагогу визначити баланс глокальності освітніх трансформацій, уникнути зайвих впливів і шаблонів, вберегтися від формалізації діяльності. Процес підготовки стане підґрунтям для подальшої апробації та системної рефлексії щодо її результатів.

Творче переосмислення європейського педагогічного досвіду відповідно до потреб української школи змінює не лише професійну діяльність, а сприяє трансформації освітнього середовища та відкриває нові можливості для учня. В цьому контексті варто визначити професійну мобільність педагога як інтегровану якість, що проявляється у готовності педагога вийти за межі власної педагогічної практики, здатності критично осмислити новий досвід і адаптувати його до власної педагогічної системи, вмінні трансформувати освітнє середовище відповідно до викликів сьогодення, прагненні розширенню можливостей для розвитку учнів.

Досліджуючи акценти нової соціальності в умовах зміни інституційних зв’язків агентивними на різних платформах і у різних публічних просторах, науковці Ю. Мелякова, І. Коваленко та Е. Кальницький наголошують на формуванні нової ідентичності агентів. Агентність акцентує увагу на здібності

людини виступати самостійною персоною, що робить усвідомлений і вільний вибір [3, с.51]. Розширення пропозицій і міжнародних освітніх взаємозв'язків активізує професійну мобільність українських педагогів, однак кількісне зростання мобільності не завжди забезпечує її результативність. Чи можливо визначити ефективність професійної мобільності педагога? На нашу думку, реального освітнього значення професійна мобільність набуває тоді, коли отриманий у процесі міжнародної взаємодії досвід трансформується у професійну діяльність педагога та змінює характер взаємодії з учнями. Набутий у процесі професійної мобільності досвід може посилювати агентність педагога, спонукаючи його до створення під час навчального процесу ситуацій реального вибору й відповідальності, співпраці та діалогу, практик дослідницької і проєктної діяльності учнів. Освітнє середовище стає місцем для висловлення і обміну думок. У такому середовищі рефлексія перетворюється на інструмент усвідомлення учнем власної суб'єктності та можливостей впливати на власне навчання.

Саме зміна педагогічної ролі (від переважно транслятора готових знань до партнера й організатора освітнього середовища) створює умови для розвитку учнівської агентності. Важливим акцентом Нової української школи є ціннісні орієнтири навчання: від питань «Чому і як навчати?» до очікуваних результатів «Якою має стати людина?». Зміна професійного мислення педагога змінює його ставлення до процесу навчання: від позиції «Як я навчу дитину?» до усвідомлення ролі «Як я створю умови, щоб дитина могла навчатися, обирати, діяти й відповідати за власний вибір?»

Концепція Нової української школи орієнтує освіту на формування компетентностей, в основі яких цінності і ставлення. Їх цілісність надає нового сенсу навчанню, в якому сприйняті по-новому роль і місце учня як суб'єкта освітнього процесу. Наукиня О. Галян визначає суб'єктність як якісну характеристику особистості, яка здатна усвідомлювати, ініціювати, організовувати та відповідально реалізовувати власну діяльність, й один із методологічних принципів, що втілює ідею активного, самостійного,

саморефлексивного суб'єкта навчання, виховання та розвитку, і філософську основу реалізації принципу свободи, відповідності, діалогу, рефлексії, вибору, самореалізації особистості [1. с. 42]. У Новій українській школі дедалі більшої педагогічної значущості набуває поняття «агентність», відображаючи перехід від учня як об'єкта освітнього впливу до активного суб'єкта, здатного здійснювати вибір, виявляти ініціативу, приймати рішення, взаємодіяти та відповідати за власні дії.

Таким чином, можна зазначити, що в умовах глокалізації професійна мобільність педагога набуває нового змісту: вона передбачає не лише залучення до міжнародного професійного простору, а й критичне осмислення, адаптацію та творче переосмислення європейського педагогічного досвіду відповідно до потреб української школи. Такий процес може сприяти трансформації освітнього середовища та розширенню можливостей для розвитку учнівської агентності.

Література

1. Галян О. І. Принципотвірні критерії суб'єктності учня. Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи. 2025. Вип. 8. URL: https://journals.uzhnu.uz.ua/index.php/ped/article/view/1299 (дата звернення: 25.09.2026).

2. Коляда І. Г. Міжкультурна комунікація у вимірах глобалізації. Актуальні питання соціально-гуманітарної середньої та вищої освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (21 квітня 2020 року, м. Дніпро) Дніпро-Любляна: КЗВО «ДАНО» ДОР», Україна – University of Ljubljana, Slovenia, 2020. С. 94 - 97.

3. Мелякова Ю. В., Коваленко І. І., Кальницький Е. А. Акценти нової соціальності: спільнота, агентність, індивідуальні права. Вісник Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого. Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія. 2021. № 1 (48). С. 47-75.

РОЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ОСВІТИ

Ірина Крейтор-Проценко
студентка магістратури, освітньо-професійна програма «Психологія тренінгової роботи», група 215м-з
Бердянський державний педагогічний університет
irinka.kreitor.11.09@gmail.com

Європейська інтеграція освіти змінює вимоги до професійної діяльності педагога. Сучасний фахівець має бути готовим не лише передавати знання, а й постійно вдосконалювати компетентності, працювати в різноманітному освітньому середовищі, використовувати цифрові інструменти та взаємодіяти з представниками різних культур. У таких умовах професійна мобільність постає як важлива характеристика педагога, що дає змогу адаптуватися до нових вимог, опановувати сучасні підходи й ефективно діяти в ситуаціях змін.

Професійну мобільність доцільно розглядати як здатність фахівця гнучко реагувати на трансформації професійного середовища, набувати нового досвіду та переносити його у власну практику. Вона передбачає відкритість до навчання впродовж життя, готовність до міжінституційної та міжнародної співпраці, розвиток комунікативних умінь і здатність працювати в умовах невизначеності. Для педагога мобільність пов’язана також із готовністю змінювати освітні стратегії відповідно до потреб здобувачів освіти.

Психологічна готовність є внутрішньою умовою професійної мобільності. Її основу становлять мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий і поведінковий компоненти. Мотиваційний компонент виявляється в усвідомленні цінності професійного розвитку та позитивному ставленні до нововведень. Когнітивний компонент охоплює знання про сучасні освітні підходи, цифрові технології, особливості міжкультурної взаємодії та можливості міжнародної академічної співпраці. Емоційно-вольовий компонент забезпечує стійкість,

саморегуляцію та здатність долати труднощі, що виникають під час адаптації до нового середовища. Поведінковий компонент проявляється в готовності діяти, співпрацювати, приймати відповідальність і застосовувати набуті компетентності на практиці.

Особливого значення набувають тренінгові форми роботи. Тренінг створює безпечний простір для розвитку самопізнання, комунікативної компетентності, навичок командної взаємодії та конструктивного розв'язання проблем. За допомогою рольових вправ, аналізу ситуацій, групової дискусії та рефлексії майбутні педагоги можуть моделювати професійні ситуації, пов'язані з переходом до нового освітнього середовища. Це сприяє зниженню страху перед змінами та формуванню впевненості у власних можливостях.

Під час тренінгової роботи важливо розвивати толерантність до невизначеності. Міжнародна мобільність і європейська освітня співпраця часто передбачають інші правила комунікації, відмінності в організації навчання та необхідність швидкого прийняття рішень. Педагог, який уміє аналізувати власні емоції, приймати зворотний зв'язок і коригувати поведінку, легше адаптується до таких умов. Водночас психологічна готовність не означає відсутності труднощів. Вона полягає у здатності усвідомлювати труднощі, використовувати доступні ресурси та послідовно знаходити шляхи їх подолання.

Формування психологічної готовності до професійної мобільності має бути системним. Доцільно поєднувати індивідуальну рефлексію, групові тренінги, проєктну діяльність, міжнародні освітні ініціативи та практику міжкультурної комунікації. Важливими є також підтримка з боку закладу освіти, наставництво й доступ до програм професійного розвитку. У цьому процесі цифрові технології розширюють можливості для співпраці, обміну досвідом і участі у спільних освітніх проєктах.

Отже, психологічна готовність педагога є важливою передумовою його професійної мобільності в умовах інтеграції до європейського освітнього простору. Вона поєднує мотивацію до розвитку, знання, емоційну стійкість, гнучкість і готовність до практичної взаємодії. Тренінгові технології можуть

бути ефективним засобом її формування, оскільки забезпечують активне навчання, рефлексію та моделювання реальних професійних ситуацій. Розвиток цієї готовності сприяє професійному самоствердженню педагога й підвищує його здатність бути активним учасником суспільних та освітніх змін.

Література

1 European Commission. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en (дата звернення: 15.09.2026).

2 Міністерство освіти і науки України. *Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»*. Київ, 2020. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profesijnij-standart-za-profesiyami-vchitel-pochatkovih-klasiv-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-vchitel-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-vchitel-z-pocatkovoyi-osviti-z-diplomom-molodshogo-specialista (дата звернення: 15.09.2026).

3 UNESCO. *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris : UNESCO, 2021. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707 (дата звернення: 15.09.2026).

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ СТАНДАРТІВ

Ірина Мазур

старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти

Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради

ORCID: 0000-0002-7281-7955 *irina.mazur.dano@gmail.com*

Сучасна система дошкільної освіти України функціонує в умовах постійних суспільних та освітніх змін. Оновлення нормативно-правової бази, упровадження компетентнісного підходу, дитиноцентризму, інклюзивності та нових форм організації освітнього процесу зумовлюють підвищення вимог до професійної діяльності вихователя. Базовий компонент дошкільної освіти орієнтує освітній процес на формування компетентностей дитини та забезпечення її повноцінного розвитку [1].

За таких умов вихователь має бути готовим до постійного оновлення професійних знань, опанування нових педагогічних технологій, адаптації до змін та пошуку ефективних способів взаємодії з дітьми, батьками й колегами. Тому професійна мобільність є важливою характеристикою сучасного педагога та одним із чинників його професійного розвитку.

Професійну мобільність у педагогічній діяльності доцільно розглядати як інтегровану професійно-особистісну якість, що забезпечує готовність педагога до змін, професійного навчання, опанування нових способів діяльності та адаптації до нових умов. Вона не обмежується зміною місця роботи чи професійної позиції, а передбачає здатність змінювати та вдосконалювати власні професійні стратегії відповідно до актуальних освітніх потреб. Дослідники пов’язують професійну мобільність із неперервною педагогічною освітою та професійним саморозвитком [2, с. 70–75].

Стосовно вихователя закладу дошкільної освіти професійну мобільність можна визначити як здатність педагога адаптуватися до змін освітнього середовища, набувати нових компетентностей, творчо застосовувати професійні знання, використовувати сучасні технології та здійснювати рефлексію власної діяльності.

Важливим нормативним орієнтиром є професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти», затверджений наказом Міністерства економіки України від 19.10.2021 № 755-21 [3]. Він визначає професійні функції та компетентності вихователя, необхідні для ефективного виконання професійної діяльності. Професійний стандарт розроблено з урахуванням сучасних підходів до розвитку дошкільної освіти та положень Базового компонента дошкільної освіти [1; 3].

Професійну мобільність вихователя можна розглядати через взаємопов'язані мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, комунікативний і рефлексивний компоненти. Мотиваційний компонент передбачає позитивне ставлення до професійних змін та потребу в самовдосконаленні. Когнітивний – здатність здобувати й оновлювати професійні знання. Діяльнісний – готовність застосовувати нові знання та адаптувати методи роботи до конкретних освітніх ситуацій. Комунікативний – уміння будувати партнерську взаємодію з дітьми, батьками та колегами. Рефлексивний – здатність аналізувати власну діяльність і визначати напрями подальшого професійного розвитку.

Однією з ключових умов професійної мобільності є безперервне професійне навчання. Вихователь має самостійно визначати власні професійні потреби, брати участь у семінарах, тренінгах, конференціях, професійних спільнотах, використовувати можливості неформальної та інформальної освіти. Важливо, щоб підвищення кваліфікації було не формальним накопиченням сертифікатів, а засобом набуття компетентностей, необхідних для вдосконалення практичної діяльності.

Особливого значення набуває цифрова компетентність вихователя. Уміння використовувати цифрові ресурси для професійної комунікації, самоосвіти,

пошуку інформації та створення дидактичних матеріалів розширює можливості професійного розвитку. Водночас використання цифрових технологій у роботі з дітьми дошкільного віку має бути педагогічно доцільним та відповідати їхнім віковим особливостям.

Професійна мобільність проявляється також у готовності до інклюзивної освіти та командної взаємодії. Різноманітність освітніх потреб дітей вимагає від вихователя гнучкості, уміння адаптувати освітній процес, співпрацювати з батьками та іншими фахівцями. Здатність працювати в команді, обмінюватися професійним досвідом і спільно знаходити педагогічні рішення є важливою характеристикою мобільного педагога.

Комунікативна мобільність є важливою складовою професійної діяльності вихователя, оскільки забезпечує ефективну педагогічну взаємодію та здатність конструктивно реагувати на різноманітні професійні ситуації [4, с. 24–28]. Водночас професійна рефлексія допомагає педагогу оцінювати результати власної діяльності, визначати труднощі та планувати подальше професійне зростання.

Дослідження професійної мобільності педагогів засвідчують її зв’язок із професійним саморозвитком, готовністю до змін та реалізацією професійного потенціалу [5, с. 154–163]. Тому професійну мобільність можна розглядати як один із ресурсів професійної конкурентоспроможності вихователя.

Основними умовами розвитку професійної мобільності вихователя є створення сприятливого професійного середовища, можливість безперервного навчання, підтримка педагогічної ініціативи й творчості, розвиток цифрових та комунікативних компетентностей, залучення до професійних спільнот, а також систематична рефлексія власної діяльності.

Важливою складовою професійної мобільності вихователя є його здатність до педагогічної творчості та пошуку нових способів розв’язання професійних завдань. Сучасне освітнє середовище дошкільного закладу характеризується різноманітністю дітей, їхніх інтересів, потреб і можливостей, тому використання однакових методів роботи не завжди забезпечує належну ефективність

освітнього процесу. Мобільний педагог здатний гнучко добирати форми, методи й засоби навчання та виховання відповідно до конкретної педагогічної ситуації, враховувати індивідуальні особливості дітей і за необхідності змінювати власні професійні підходи.

Професійна мобільність також пов’язана зі здатністю вихователя ефективно взаємодіяти з батьками та іншими учасниками освітнього процесу. Партнерська взаємодія передбачає відкритість до діалогу, уміння слухати, враховувати різні погляди та спільно знаходити рішення у складних педагогічних ситуаціях. Особливо важливою така взаємодія стає в умовах інклюзивного освітнього середовища, коли вихователь співпрацює з батьками, асистентом вихователя, психологом, логопедом та іншими фахівцями. Така командна робота сприяє професійному обміну досвідом і водночас стимулює педагога до постійного професійного вдосконалення.

Не менш важливим є формування у вихователя здатності до самооцінювання власної професійної діяльності. Регулярний аналіз проведених занять, взаємодії з дітьми, труднощів та отриманих результатів дає можливість визначати власні професійні потреби й планувати подальше навчання. Таким чином, професійна мобільність має не ситуативний, а системний характер і передбачає постійний процес професійного розвитку, адаптації та самовдосконалення педагога.

Отже, професійна мобільність вихователя закладу дошкільної освіти є важливою умовою його професійного розвитку та ефективної діяльності в сучасному освітньому середовищі. Її актуальність зумовлена оновленням нормативних вимог, упровадженням компетентнісного підходу, розвитком цифрових технологій, поширенням інклюзивних практик та підвищенням вимог до професійної компетентності педагога.

Професійно мобільний вихователь характеризується готовністю до навчання впродовж життя, відкритістю до нового досвіду, здатністю адаптувати професійну діяльність до змін, умінням працювати в команді та здійснювати професійну рефлексію.

Таким чином, у контексті сучасних освітніх і професійних стандартів професійну мобільність доцільно розглядати як важливу складову професійної компетентності вихователя та механізм його професійного зростання. Її розвиток сприяє підвищенню якості педагогічної діяльності, реалізації творчого потенціалу педагога та його готовності до подальших трансформацій дошкільної освіти.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) : нова редакція. Затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti (дата звернення: 03.09.2026).
2. Дячок Н. В. Професійна мобільність як показник якості педагогічної освіти. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2020. № 33 (1). С. 70–75. DOI: https://doi.org/10.28925/2311-2409.2020.33.8.
3. Міністерство економіки України. Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти» : наказ від 19.10.2021 № 755-21. URL: https://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/84885/ (дата звернення: 03.09.2026).
4. Пріма Р. М., Замелюк М. І., Триндюк В. А. Комунікативна мобільність майбутнього педагога-вихователя: теоретичний аспект. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2020. № 191. С. 24–28. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2020-1-191-24-28.
5. Lushchynska O., Sholoviy M.-T. Професійна мобільність педагога як вимога сьогодення. Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. 2024. № 40. DOI: https://doi.org/10.30970/vpe.2024.40.12243.
6. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/3788-20 (дата звернення: 03.09.2026).

МОВНА ОСВІТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАРАДИ СУСПІЛЬНИХ ЗМІН

Лариса Кульбач
доктор філософії, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти,
Заслужений вчитель України
Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»
ORCID: 0000-0002-9128-1922; kulbachlarisa@gmail.com

Суспільні зміни пов'язані, зокрема, з повсякденними способами взаємодії людей: умінням висловити думку, почути іншу позицію, обговорити проблему й домовитися про спільні дії. Початкова школа створює умови для набуття дитиною такого досвіду. У цьому контексті навчання української мови має значення не лише як засвоєння мовних норм і розвиток грамотного мовлення. Воно може стати простором, у якому молодший школяр учиться змістовно брати участь у діалозі.

Мета тез – обґрунтувати методичні можливості початкової мовної освіти для формування в молодших школярів досвіду діалогу та участі в обговоренні спільних питань. Вихідним є положення про те, що мовне знання набуває практичної цінності тоді, коли учень використовує його для розв'язання зрозумілого йому комунікативного завдання. Засвоєння мовних понять, спостереження за мовними засобами й виконання вправ залишаються необхідними складниками навчання. Важливо простежувати, як результат цих дій переходить у самостійне мовлення дитини та розвиток її комунікативної компетентності [1].

У попередньому дослідженні нами запропоновано поняття методичної траєкторії – функціонально організованої послідовності взаємопов'язаних навчальних дій, у межах якої мовне знання постає спочатку об'єктом спостереження й усвідомлення, далі засобом виконання мовної дії, а згодом ресурсом мовленнєвої діяльності. Такий підхід дає змогу оцінювати не лише

окрему вправу, а й зв’язок між завданнями: чи використовує дитина результат попередньої дії для створення власного висловлення. Проведений порівняльний якісний контент-аналіз тематичних блоків із вивчення прикметника у трьох підручниках для 3 класу засвідчив різні способи організації цього переходу. Аналіз підручників характеризує запропоновані навчальні дії і не дає підстав робити висновки про фактичну поведінку учнів.

Для розгляду початкової мовної освіти в контексті суспільних змін особливого значення набуває комунікативна зумовленість завдання. Самостійне складання речення або тексту ще не означає, що дитина бере участь у спілкуванні. Вибір мовних засобів стає вмотивованим, коли учень розуміє, кому, для чого і в якій ситуації адресоване його висловлення. Тому вчитель має не тільки визначити очікуваний мовний результат, а й створити ситуацію, у якій цей результат потрібен для взаємодії з іншими. Така логіка узгоджується з підходом до конструювання компетентнісно орієнтованих завдань, що пов’язує мету, спосіб діяльності та очікуваний результат [2].

Розглянемо можливий приклад методичного проєктування. Учні помічають, що під час спільної роботи в класі виникають труднощі з розподілом матеріалів. На початковому етапі вони порівнюють висловлення, якими можна описати ситуацію й запропонувати дію, визначають, які слова допомагають висловитися точно та ввічливо. Далі діти формулюють власні пропозиції, пояснюють їх однокласникам, ставлять уточнювальні запитання й обговорюють варіанти. Підсумковим мовленнєвим продуктом може стати коротке спільно укладене правило або звернення до класу.

У такій послідовності робота над мовними засобами має чітке призначення: допомогти дитині висловити позицію й зрозуміти позицію інших. Водночас учні отримують досвід обговорення питання, що стосується їхнього спільного життя. Запропонований приклад є моделлю навчальної ситуації, а не описом проведеного експерименту. Його педагогічний потенціал полягає в поєднанні мовної мети з реальною для дітей метою взаємодії.

Визначальну роль у створенні такої ситуації відіграє методичне рішення вчителя. Він узгоджує очікуваний результат навчання, потрібне мовне знання, послідовність дій учнів, мету спілкування та спосіб оцінювання результату. При цьому оцінювати доцільно не лише правильність мовної форми, а й те, чи зрозуміле висловлення адресатові, чи відповідає воно меті, чи допомагає дитині долучитися до обговорення. Мовленнєва діяльність у цьому разі пов'язується з практикою поважного діалогу.

Отже, внесок початкової мовної освіти в суспільні зміни можна розглядати через доступний для спостереження педагогічний результат: дитина вчиться користуватися мовою, щоб висловлювати думки, обґрунтовувати пропозиції та брати участь у розв'язанні спільних питань. Методична траєкторія від усвідомлення мовного явища до комунікативно зумовленого висловлення допомагає цілеспрямовано проєктувати такий досвід. Подальшого дослідження потребує те, як ці траєкторії реалізуються в діяльності класу і як вони позначаються на самостійному мовленні та участі учнів у діалозі.

Література

1. Олійник І. Мовленнєва діяльність як основа формування комунікативної компетентності молодших школярів. Нова педагогічна думка. 2023. № 2 (114). С. 116–120. DOI: https://doi.org/10.37026/2520-6427-2023-114-2-116-120.

2. Пономарьова К. І. Компетентнісно орієнтовані завдання з української мови: особливості конструювання та застосування. Учитель початкової школи. 2016. № 12 (43). С. 10–13.

КАДРОВИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗАКЛАДУ ЗСО ЯК РЕСУРС ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ

Ліна Пантюх

освітньо-професійна програма

«Освітній менеджмент», магістратура, 2 курс

ORCID: 0009-0003-4937-2083 *lpantiukh@dano.dp.ua*

Науковий керівник: Наталія Шевченко

доктор наук з державного управління, професор

ORCID: 0000-0003-1559-1432 *nat_shevchenko2015@ukr.net*

Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»

Професійний розвиток педагога в сучасному закладі загальної середньої освіти безпосередньо пов'язаний зі спроможністю закладу формувати, розвивати та зберігати власний кадровий потенціал. Цифровізація освітнього процесу, поширення дистанційного та змішаного навчання, поява нових цифрових інструментів і технологій штучного інтелекту змінюють вимоги до професійної діяльності педагогічних працівників. За цих умов кадровий потенціал доцільно розглядати не лише як сукупність кількісних і якісних характеристик педагогічного колективу, а як стратегічний ресурс професійного та організаційного розвитку закладу освіти.

Кадровий потенціал охоплює професійно-кваліфікаційні, цифрові, мотиваційно-ціннісні та комунікативно-організаційні характеристики педагогічних працівників. Їх поєднання визначає здатність закладу освіти забезпечувати якісний освітній процес, адаптуватися до змін та впроваджувати інноваційні підходи. Для освітнього менеджменту це означає перехід від переважно адміністративного управління персоналом до стратегічного розвитку людського капіталу, орієнтованого на професійне зростання педагогів і довгострокові потреби закладу.

Важливою передумовою такого переходу є створення в закладі освіти середовища, у якому професійний розвиток педагога стає системною складовою кадрової політики. Йдеться про поєднання підвищення кваліфікації, професійного обміну, наставництва, участі у професійних спільнотах та індивідуальних освітніх траєкторій. Моделі освітнього менеджменту, орієнтовані на європейський досвід, актуалізують розвиток управлінських механізмів, здатних підтримувати професійну автономію та розвиток педагогічних працівників [1].

Особливого значення набуває цифровий компонент кадрового потенціалу. Професійна компетентність педагога сьогодні передбачає готовність використовувати цифрові платформи, засоби комунікації, інструменти аналізу інформації та технології штучного інтелекту. Водночас цифровізація не повинна зводитися до технічного опанування окремих сервісів. Вона потребує розвитку здатності педагога критично оцінювати цифрові ресурси, визначати доцільність їх застосування та інтегрувати їх у педагогічну діяльність. Сучасні підходи до освітньої політики у сфері штучного інтелекту також наголошують на необхідності системного формування відповідних компетентностей педагогів [2].

Важливим чинником професійного розвитку є мотиваційно-ціннісна складова кадрового потенціалу. Готовність педагогічного працівника до безперервного навчання, інноваційної діяльності та професійного самовдосконалення залежить не лише від доступності освітніх можливостей, а й від організаційних умов, визнання професійних досягнень та можливості впливати на розвиток закладу освіти. Тому кадрова політика має поєднувати професійне навчання з механізмами підтримки професійної ініціативи.

Не менш важливою є комунікативно-організаційна складова. Внутрішня взаємодія між адміністрацією та педагогічним колективом, обмін досвідом, наставництво і залучення працівників до ухвалення управлінських рішень створюють умови для формування професійної спільноти. Така взаємодія особливо важлива в періоди освітніх трансформацій, коли нові вимоги до

професійної діяльності потребують не лише індивідуального навчання, а й організаційної підтримки.

Емпіричну основу дослідження становили результати анкетування здобувачів освіти закладу загальної середньої освіти Дніпропетровської області, проведеного у 2025–2026 навчальному році. В опитуванні взяли участь 20 учнів різних вікових категорій. Оцінювання кадрового потенціалу здійснювалося опосередковано через сприйняття учнями організації освітнього процесу, психологічного клімату, рівня цифровізації та ефективності управлінських рішень.

Результати опитування засвідчили високий рівень задоволеності організацією навчання: 75 % учнів повністю задоволені освітнім процесом, ще 25 % оцінюють його позитивно частково. Комфортно в закладі освіти почуваються 70 % респондентів, а середня оцінка психологічної атмосфери становить 8,6 бала з 10. Водночас лише 40 % учнів вважають, що їхня думка повною мірою враховується під час організації шкільного життя; 50 % відзначили часткове врахування думки, а 10 % не відчувають залученості до ухвалення рішень.

Оцінювання цифрового середовища показало, що 40 % учнів визначили його рівень як високий, 40 % — як достатній, 20 % — як середній. Серед чинників, що негативно впливають на якість навчання, найчастіше називалися перевантаження навчальними завданнями (40 %), повітряні тривоги (20 %), особливості дистанційного навчання (20 %), технічні проблеми (10 %) та недостатня мотивація до навчання (10 %). Отримані результати вказують на взаємозв’язок професійної діяльності педагогів, організації освітнього процесу, цифрової готовності та психологічних умов навчання.

З огляду на результати дослідження розвиток кадрового потенціалу закладу загальної середньої освіти доцільно спрямовувати на кілька взаємопов’язаних напрямів: безперервний професійний розвиток педагогів; системне формування цифрових компетентностей; розвиток наставництва та професійної взаємодії; удосконалення механізмів мотивації; профілактику

професійного вигорання; розвиток внутрішньої комунікації та зворотного зв'язку. Важливо, щоб ці заходи були інтегровані у кадрову політику та стратегічне планування розвитку закладу освіти.

Професійний розвиток педагога в умовах цифрової трансформації потребує поєднання індивідуальної готовності до навчання з організаційними можливостями, які створює заклад освіти. Кадровий потенціал у цьому контексті виступає ресурсом не лише поточного забезпечення освітнього процесу, а й адаптації закладу до технологічних та суспільних змін. Системне управління професійним розвитком сприяє формуванню педагогічного колективу, здатного освоювати нові технології, підтримувати якість освітнього середовища та реагувати на нові професійні виклики.

Отже, кадровий потенціал закладу загальної середньої освіти доцільно розглядати як інтегровану основу професійного розвитку педагогів і забезпечення якості освіти в умовах цифрової трансформації. Його розвиток передбачає одночасне вдосконалення професійних і цифрових компетентностей, мотиваційних механізмів, внутрішньої комунікації та психологічних умов професійної діяльності. Перспективним напрямом є подальше розроблення інструментів комплексного оцінювання кадрового потенціалу та його зв'язку з результатами освітньої діяльності.

Література

1. Нестерова К. Моделі освітнього менеджменту в країнах Європейського Союзу: імплементаційні можливості для України. Науковий вісник Полтавського університету економіки і торгівлі. Серія «Економічні науки». 2025. № 3(117). С. 145–150. DOI: https://doi.org/10.37734/2409-6873-2025-3-20.

2. Chan C. K. Y. A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2023. Vol. 20. Article 38. DOI: https://doi.org/10.1186/s41239-023-00408-3.

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСЬКОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК ЧИННИКА ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗВО

Любов Дольнікова

кандидат педагогічних наук,

Національний університет «Львівська політехніка»

ORCID: 0000-0003-0719-2028 *lubov.v.dolnikova@lpnu.ua*

Аналіз сучасного стану економіки та освіти в Україні засвідчує, що актуальним постає питання виокремлення нових підходів та вимог до особистості викладача сучасного ЗВО. Такою актуальною і важливою особливістю є його професійна мобільність та інноваційність. Професійна мобільність сучасного викладача передбачає не лише готовність до професійних змін та опанування нових способів діяльності, а й здатність адаптувати педагогічну взаємодію до змінюваних умов освітнього процесу та потреб його учасників, готовність реагувати на нові педагогічні ситуації, організовувати ефективну педагогічну взаємодію з учасниками педагогічного процесу. Для реалізації завдань успішної професійної педагогічної мобільності важливо враховувати і аналізувати діагностику очікуваних результатів, особливості взаємодії учасників педагогічного процесу та організування зворотного зв'язку, рефлексію і корекцію педагогічної дії під час педагогічного спілкування спілкування загалом і адаптивного зокрема. Саме така послідовність дій педагога забезпечує йог здатність оперативно змінювати педагогічні дії відповідно до ситуації. Ці завдання проявляються в організуванні адаптивного педагогічного спілкування з урахуванням особливостей академічної групи, форми навчання, здатності застосовувати нові цифрові інструменти відповідно до запитів здобувачів освіти. Адаптивне педагогічне спілкування розглядаємо в контексті педагогічного партнерства суб'єктів педагогічної взаємодії. Педагогічне партнерство ми трактуємо як суб'єкт-суб'єктну взаємодію між педагогом та здобувачами освіти, що ґрунтується на довірі, діалозі та спільній

відповідальності. Сучасна педагогіка партнерства розглядає освітній процес як взаємодію рівноправних суб'єктів і передбачає відмову від авторитарної моделі та перехід до діалогічної взаємодії.[4] Під час опитування студентів нами встановлено, що сучасний здобувач професійної освіти не сприймає авторитарно-повчальні і консервативні підходи до організування освітнього процесу. Сучасна педагогіка партнерства орієнтована і функціонує на таких дидактичних принципах: принцип гуманізації, принцип довіри, принцип діалогічності., принцип відповідальності, принцип прийняття спільних рішень. Визначальним в ефективності педагогічного партнерського спілкування вважаємо принцип гуманізації, який базується на визнанні людини як найвищої цінності, повазі до гідності студента, його прав, індивідуальності, на підтримці розвитку, турботі про емоційне благополуччя та створенні безпечного, доброзичливого освітнього середовища [2]. Разом з тим зазначимо, що принцип діалогічності в партнерському спілкуванні є дуже важливим, оскільки враховує проблему побудови взаємодії на основі відкритого діалогу, взаємного слухання і розуміння, коли кожен має право бути почутим і зрозумілим, вільно висловлювати свою думку. Це передбачає довіру в педагогічній взаємодії та її прийняття спільних рішень на її основі, коли учасники партнерської взаємодії разом визначають цілі, планують діяльність, обговорюють проблеми та знаходять спільні рішення. Ми вважаємо, що розвиток і впровадження принципів педагогіки партнерства є обґрунтованим і перспективним. Проте, є низка бар'єрних чинників, які не дозволяють отримати очікуваний результат. До них відносимо урахування психолого-педагогічних основ педагогічного партнерства. У психолого-педагогічному контексті педагогічне партнерство розглядається як система взаємодії, що базується на гуманістичній парадигмі освіти. Вона передбачає визнання унікальності кожного учасника освітнього процесу, розвиток його особистісного потенціалу та створення умов для самореалізації. В основі цієї моделі лежить ідея співпраці, а не домінування. Сучасні дослідники [1, 6] підкреслюють, що ефективність освітнього процесу значною мірою залежить від якості взаємодії між його учасниками. Саме тому

педагогічне партнерство виступає не лише організаційним, а й психологічним феноменом, який включає мотиваційні, емоційні, когнітивні та поведінкові компоненти. Психологічний аспект педагогічного партнерства базується на положеннях гуманістичної психології, яка акцентує увагу на внутрішній мотивації особистості, її прагненні до саморозвитку та самореалізації. У цьому сучасний педагог в контексті розгляду нашого дослідження виступає не як контролер засвоєних результатів навчання, а як фасилітатор і активний організатор педагогічної взаємодії через адаптивне спілкування суб'єктів педагогічного процесу. Аналіз сучасних підходів до організування педагогічного спілкування дає підстави виокремити ключову психологічну умову – довіру. Довіра між педагогом і здобувачем освіти формує безпечне освітнє середовище, в якому студент не боїться помилятися, ставити запитання та проявляти ініціативу під час адаптивної комунікації. Психологічна безпека є основою для розвитку пізнавальної активності та творчого мислення. Важливу роль відіграє також емпатія, адже емпатійна взаємодія сприяє формуванню позитивного емоційного фону партнерської комунікації, що підвищує її ефективність через ефективну позитивну мотивацію. Тому окремо слід виділити мотиваційний компонент. У партнерській взаємодії навчальна мотивація переходить від зовнішньої (оцінки, вимоги) до внутрішньої (інтерес, потреба у знаннях, саморозвиток). Це відповідає теорії самодетермінації, згідно з якою автономія, компетентність і соціальна включеність є базовими потребами особистості. [2] Педагогічні особливості партнерства визначаються сучасними дидактичними підходами, зокрема компетентнісним, діяльнісним та особистісно орієнтованим. Компетентнісний підхід передбачає орієнтацію не лише на засвоєння навчальної інформації у формі знань, а й на формування здатності їх застосовувати у реальних життєвих ситуаціях. У цьому контексті педагогічне партнерство забезпечує активну участь студентів у процесі навчання, спільне планування діяльності та оцінювання результатів. Діяльнісний підхід підкреслює важливість активної взаємодії здобувачів освіти з навчальним матеріалом, де студент виступає не пасивним отримувачем інформації, а активним учасником

освітнього процесу, який спільно з педагогом формує свою навчальну траєкторію, конструює знання. Особистісно орієнтований підхід акцентує увагу на індивідуальних особливостях учнів. Педагогічне партнерство у цьому випадку передбачає врахування інтересів, потреб, темпу навчання та стилю мислення кожного студента. Важливою педагогічною умовою є діалогічність. Діалог у навчанні - це не лише обмін інформацією, а й спільне осмислення навчального матеріалу. Він передбачає рівноправність позицій суб'єктів освітнього процесу, відкритість до різних точок зору та готовність до співпраці.

На основі проведеного аналізу можемо виокремити структурні компоненти педагогічного партнерства: когнітивний, емоційно-ціннісний, рефлексивний і поведінковий компоненти. Когнітивний компонент передбачає спільне конструювання знань, розвиток критичного мислення, аналізу та синтезу інформації. Емоційно-ціннісний компонент включає формування позитивного ставлення до навчання, взаємоповаги, довіри та підтримки. Поведінковий компонент відображає конкретні форми взаємодії: співпраця, групова робота, проєктна діяльність, спільне прийняття рішень. Рефлексивний компонент передбачає здатність учасників освітнього процесу аналізувати власну діяльність, оцінювати результати та коригувати поведінку.[3] Усі ці компоненти взаємодіють між собою, забезпечуючи цілісність педагогічного партнерства і корелюються з вище описаними принципами та критеріями педагогічної взаємодії.

Окремо вважаємо за потрібне зупинитись на ролях двох визначальних суб'єктів педагогічного процесу - педагога і студента. В сучасній освітній парадигмі основними функціями викладача у моделі партнерської педагогіки є: створення сприятливого психологічного клімату, організація співпраці між здобувачами освіти, стимулювання пізнавальної активності, підтримка індивідуального розвитку студента, фасилітація освітнього процесу. Важливим є також розвиток у педагога комунікативної компетентності, яка включає вміння слухати, вести діалог, вирішувати конфлікти та будувати конструктивні взаємини, прогнозувати та уникати педагогічних конфліктів, аналізувати

педагогічні ситуації, формулюючи педагогічні задачі і реалізувати їх розв'язання.

У свою чергу студент в системі педагогічного партнерства виступає активним суб'єктом навчання. Його роль полягає не лише у засвоєнні знань, а й у їх конструюванні, аналізі та застосуванні. Таким чином бачимо, що основними характеристиками здобувача освіти як суб'єкта партнерства є активність і ініціативність, відповідальність за результати власного навчання, здатність до співпраці, розвиток рефлексії, відкритість до нового досвіду. Такий підхід сприяє формуванню автономності діяльності студента, що є важливою умовою його успішної соціалізації та професійного становлення уже в студентські роки на пропедевтичному рівні. Вважаємо, що саме психолого-педагогічні основи педагогічного партнерства формують цілісну систему взаємодії учасників освітнього процесу, яка базується на гуманістичних цінностях, довірі, діалозі та співпраці. Ефективність цієї системи визначається не лише організаційними умовами, а й глибинними психологічними процесами, серед яких виокремлюємо мотивацію, емпатію, рефлексію та емоційну взаємодію. У сучасній освіті педагогічне партнерство виступає не просто методикою, а філософією навчання, яка сприяє розвитку особистості, її автономії та здатності до самореалізації. Саме тому його впровадження є одним із ключових напрямів модернізації освітньої системи, бо в цій системі усі рівноправні та об'єднані спільною метою, де домінантою є повага замість авторитарності, підтримка замість критики, співпраця замість контролю, розвиток замість покарання.

Література

1. Коркішко О., Топольник Я., Троценко О. Характеристика понятійного поля дослідження проблеми розвитку комунікативної компетентності майбутнього викладача засобами дистанційних технологій в освітньому просторі закладу вищої освіти. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2024. № 1 (105). С.7-15 DOI: https://doi.org/10.31865/2077-1827.1(105)2024.306874.

2. Марушкевич А., Поляк О., Жиленко М. Комунікативна компетентність майбутнього викладача ЗВО: сутність, розвиток. *Вісник Київського*

національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка». 2021. № 2 (14). С. 30–33. DOI: https://doi.org/10.17721/2415-3699.2021.14.07.

3. Нестеренко Л. О**.** Основні принципи розвитку комунікативної компетентності викладача ЗВО. *Гуманітарний корпус : збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, історії, психології та педагогіки*. 2021. Вип. 41, т. 2. С. 10–12.

4. Павлова В. В**.** Структурний аналіз комунікативної компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука. Серія: Педагогіка та психологія*. 2025. № 4. С.225-231 DOI: https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-4-30

5. Essa S. G., Çelik T., Human-Hendricks N. E**.** Personalized Adaptive Learning Technologies Based on Machine Learning Techniques to Identify Learning Styles: A Systematic Literature Review. *IEEE Access*. 2023. Vol. 11. P. 48392–48409. DOI: https://doi.org/10.1109/ACCESS.2023.3276439.

6.Lei W., Lei Z. A systematic review of feedback literacy in higher education: concepts, measurement, and interventions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2026. DOI: https://doi.org/10.1080/02602938.2026.2656285.

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ РЕСУРС СУСПІЛЬНИХ ЗМІН: ОРІЄНТИРИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Людмила Клімова
старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти
Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради
ORCID: 0000-0003-1161-617X klimovaludmila2018@gmail.com

Суспільство, у якому зростає сучасна дитина, змінюється з небаченою раніше швидкістю. Те, що ще донедавна здавалося ознакою далекого майбутнього, сьогодні стає частиною повсякденного життя: цифрові технології входять у різні сфери людської діяльності. Штучний інтелект поступово змінює способи роботи й комунікації, трансформуються соціальні зв'язки, сімейні відносини, характер взаємодії людей. До цих процесів додаються глобалізаційні виклики, зростання мобільності населення, нестабільність соціального середовища та посилення безпекових загроз. За таких умов сучасна освіта опиняється перед необхідністю не просто відповідати на зміни, а випереджати їх, формуючи людину, здатну жити й діяти у світі, який постійно оновлюється.

Сьогодні особливо важливо подивитися на освітню систему не лише крізь призму її теперішніх завдань, а й через те, яке суспільство вона допомагає формувати завтра. У цьому баченні дошкільна освіта набуває особливого, стратегічного значення. Вона є не просто першою ланкою освітньої системи, а своєрідною точкою відліку подальшого розвитку особистості. Саме в ранньому та дошкільному віці закладаються ті основи, на яких згодом вибудовуються пізнавальна активність, мовленнєвий розвиток, емоційна стійкість, соціальна компетентність, здатність до співпраці, творчість і готовність до навчання. Те, що відбувається з дитиною в ці роки, не обмежується межами дошкільного дитинства – воно значною мірою визначає подальшу освітню траєкторію та життєву перспективу людини.

Сучасна дитина з перших років життя входить у світ, насичений інформацією, технологіями, різноманітними соціальними контактами та швидкими змінами. Цей світ відкриває перед нею нові можливості: пізнавати, експериментувати, спілкуватися, творити, отримувати доступ до широкого спектра інформаційних та освітніх ресурсів. Проте разом із новими можливостями приходять і нові ризики. Надлишок інформації, цифрове середовище, зміни характеру міжособистісної взаємодії, нестабільність соціальних умов вимагають від дитини адаптивності, якої раніше від неї могли не очікувати.

Саме тому змінюється погляд на суспільне призначення дошкільної освіти. Її не можна зводити до підготовки дитини до школи чи засвоєння певного набору знань і вмінь. Значно важливішим стає створення умов, у яких дитина поступово відкриває світ і себе в ньому, вчиться взаємодіяти, робити вибір, висловлювати думку, розуміти власні емоції, долати труднощі, досліджувати, творити та відчувати власну спроможність. Сучасна дошкільна освіта має вибудовуватися навколо дитини – її потреб, можливостей, інтересів, темпу розвитку та життєвого досвіду. Дитиноцентризм, індивідуалізація, діяльнісний і компетентнісний підходи, інклюзивність, партнерська взаємодія, наступність, безпека та повага до індивідуальної траєкторії розвитку стають не просто педагогічними орієнтирами, а відповіддю на нову реальність дитинства.

В цьому перебігу подій відбувається модифікація самої атмосфери освітнього процесу. На зміну моделі, у якій дорослий переважно передає дитині готові знання, приходить освітнє середовище, у якому дитина має можливість діяти, запитувати, помилятися, досліджувати, відкривати, взаємодіяти та робити власні відкриття. Гра, дослідницька діяльність, проєкти, інтегровані заняття, STEM/STEAM-підходи, творчі практики та цифрові ресурси розширюють простір дитячої активності. Інновації набувають педагогічної цінності, допомагають дитині розвиватися, пізнавати, спілкуватися, творити та набувати власного досвіду.

У центрі цієї нової освітньої реальності опиняється педагог. Його професійна роль помітно змінюється: від носія готового змісту він поступово переходить до ролі організатора розвивального середовища, фасилітатора дитячої активності, партнера й уважного спостерігача за розвитком дитини. Поряд із цим він стає консультантом для батьків, учасником команди психолого-педагогічного супроводу, дослідником власної практики та суб'єктом інноваційної діяльності. Однак навіть найкращий педагог не може самостійно здійснити системну трансформацію дошкільної освіти. За його професійною діяльністю має стояти заклад, здатний підтримувати зміни. І тут особливого значення набуває управлінський вимір розвитку дошкільної освіти.

Сучасний керівник закладу дошкільної освіти – це людина, яка формує бачення майбутнього закладу, об'єднує педагогічний колектив навколо спільних цінностей, створює умови для професійного зростання, підтримує інноваційні ініціативи та відповідає за формування культури якості. Саме на цьому перетині педагогічної майстерності й управлінської спроможності формується інноваційна культура закладу дошкільної освіти. Її сутність полягає у готовності педагогічної спільноти постійно ставити запитання (що можна зробити краще, що справді потрібно дитині, які рішення дадуть найбільший результат і як переконатися в їхній ефективності?) і знаходити шляхи їх вирішення в освітньому процесі. Слід відзначити також, що важливою складовою цього процесу є родина. Дитина не живе окремо від сім'ї, а тому дошкільна освіта не може бути відокремленою від сімейного контексту її розвитку. Партнерство педагогів і батьків створює простір довіри, у якому відповідальність за благополуччя та розвиток дитини стає спільною. Взаємодія з громадою, культурними, соціальними та іншими інституціями, своєю чергою, розширює можливості закладу дошкільної освіти та перетворює його на відкритий осередок підтримки дитинства.

У цьому сенсі сучасний заклад дошкільної освіти дедалі більше нагадує живу екосистему, у якій взаємодіють дитина, педагог, родина, керівник, громада та соціальне середовище. Саме взаємозв'язок цих складових створює

умови, за яких розвиток дитини стає спільною справою, а дошкільна освіта – важливою частиною суспільного життя.

Такий підхід дає змогу по-новому побачити і результат дошкільної освіти. Він не завершується моментом переходу дитини до школи. У ранньому дитинстві закладаються здатність учитися, взаємодіяти, домовлятися, творчо мислити, регулювати власні емоції, долати труднощі та відкриватися новому. Саме ці якості згодом стають основою освітньої успішності, професійної самореалізації, соціальної активності та здатності людини адаптуватися до змін. Тому дошкільну освіту варто розглядати як своєрідну інвестицію з відкладеним, але глибоким суспільним ефектом. Те, що суспільство вкладає в дитину сьогодні, повертається через роки у вигляді освіченості, соціальної активності, творчості, професійної спроможності, взаємної довіри та готовності суспільства до розвитку.

Водночас перспективний розвиток передбачає ще одну важливу зміну – перехід від реакції на зміни до їх передбачення. Дошкільна освіта має не лише відповідати на ті виклики, які вже постали перед дитиною, а й намагатися побачити обриси майбутнього дитинства. Якими будуть потреби дітей через п’ять, десять чи двадцять років? Які компетентності стануть визначальними? Як зміниться роль педагога? Які технології допомагатимуть освіті, а які ризики вони принесуть? Яким має бути освітнє середовище майбутнього? Пошук відповідей на ці питання перетворює дошкільну освіту на систему, яка формує власне бачення майбутнього. Для цього необхідні дослідницька культура педагогів і керівників, аналіз освітніх тенденцій, використання доказових підходів, оцінювання ефективності педагогічних практик, професійна мобільність та готовність до постійного навчання.

Таким чином, стратегічна перспектива дошкільної освіти полягає у зміні самого погляду на її суспільне призначення. Від сприйняття дошкільної освіти як початкового етапу освітньої підготовки необхідно перейти до розуміння її як простору, у якому починається формування майбутнього людини і, значною мірою, майбутнього суспільства.

Сьогодні дошкільна освіта – це не лише про сучасну дитину. Це про людину, якою вона стане, і про суспільство, у якому вона житиме.

Дійсно, якість дошкільної освіти формується не одним чинником, а взаємодією цілісної системи умов: професійної компетентності педагога, дитиноцентричного освітнього середовища, ефективного управління, педагогічно виваженого використання інновацій і цифрових технологій, безпеки, інклюзивності, партнерства з родиною та громадою. Саме узгодженість цих складових створює простір, у якому дитина може поєднувати дитинство сьогодні з людським і суспільним потенціалом завтра**.**

Сучасна дошкільна освіта є складовою освітньої системи. Вона є фундаментом, у якому закладаються перші основи майбутньої особистості, а через неї – і майбутнього суспільства. Дошкільна освіта постає стратегічним ресурсом суспільних змін**,** оскільки через розвиток кожної дитини вона впливає на формування людського потенціалу країни. Дошкільна освіта працює з майбутнім у теперішньому часі. Саме тому її розвиток є не лише освітнім завданням, а стратегічним вибором суспільства, яке прагне бути стійким, гуманним, освіченим, творчим і здатним відповідально творити власне майбутнє.

Література

1. Волинець Ю. О. Сучасні інноваційні підходи у дошкільній освіті. Київ : Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2026.

2. Гончарук М. Сучасні методики та технології дошкільної освіти у Федеративній Республіці Німеччина: інноваційний досвід для України. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2025. № 44. DOI: https://doi.org/10.28925/2311-2409.2025.449.

3. Денисюк О. Я., Ткаченко В. В. Перспективні напрями реформування системи дошкільної освіти України. Дошкільна освіта. 2024. № 5. С. 91–104. DOI: https://doi.org/10.32987/2617-8532-2024-5-91-104

4. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. *База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/3788-20 (дата звернення: 08.09.2026).

5. Про затвердження Державного стандарту дошкільної освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 26.11.2025 № 1557. *База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1557-2025-%D0%BF (дата звернення: 08.09.2026).

6. Рейпольська О. Д. Теоретичні та методичні засади забезпечення якості освіти дітей раннього та дошкільного віку в умовах воєнного стану : за матеріалами наукової доповіді на засіданні Президії НАПН України, 16 жовтня 2025 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2025. Т. 7, № 2. С. 1–8. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7228.

7. Сисоєва С. О., Рейпольська О. Д. Освітні втрати в дошкільній освіті як передумова подальших освітніх втрат. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2023. Т. 5, № 2. С. 1–5. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5203.

8. Сисоєва С. О., Рейпольська О. Д. Освітній процес у закладах дошкільної освіти в умовах воєнного стану: теорія, практика, інновації. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2023. Т. 5, № 2. С. 1–9. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5207.

ГНУЧКІСТЬ ТА АДАПТИВНІСТЬ ПЕДАГОГА ПОЗАШКІЛЛЯ В УМОВАХ ШВИДКОЇ ЗМІНИ ОСВІТНІХ ПОТРЕБ ЗДОБУВАЧІВ

Людмила Шабаєва

старший викладач кафедри виховання та культури здоров'я

ORCID: 0000-0001-6728-2047 *shabaeva34@ukr.net*

Олена Яшина

старший викладач кафедри виховання та культури здоров'я

ORCID: 0000-0003-4972-749X *yashina.elena7333@gmail.com*

КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», м. Дніпро

Заклади позашкільної освіти Дніпропетровщини – це навчальні центри, де учасником творчого процесу є дитина, де педагоги й вихованці є партнерами, де передусім панує взаємоповага та взаємодовіра, сімейні цінності, дух патріотизму та незламності.

Сучасний етап розвитку освіти в Україні та світі характеризується швидкою динамічністю. Позашкільна освіта, яка традиційно виконувала функцію «вільного простору» для розвитку творчих здібностей, сьогодні реагує на гострі запити часу. Ми спостерігаємо швидку зміну технологій, трансформацію ціннісних орієнтирів молодого покоління, цифровізацію, а також постійні соціально-економічні та безпекові труднощі, що кардинально змінюють освітні потреби здобувачів. Саме тому у тезах розглядається проблема формування гнучкості та адаптивності як ключових професійних якостей педагога позашкільної освіти в контексті динамічних змін освітніх потреб сучасних здобувачів. Проаналізовано сучасні виклики, що постають перед позашкіллям, зокрема інклюзія, цифровізація, воєнний стан та зростання різноманітності дитячого контингенту. Визначено структуру адаптивності педагога, що охоплює когнітивний, діяльнісний та мотиваційно-ціннісний компоненти. Обґрунтовано необхідність трансформації професійної підготовки майбутніх педагогів позашкілля з акцентом на розвиток гнучких навичок (soft

skills) та здатності до безперервного саморозвитку. Запропоновано практичні інструменти підвищення адаптивності педагога, зокрема проєктне навчання, STEAM-підходи, GIG-освіту та інклюзивні практики.

Система позашкільної освіти перебуває у стані трансформації, зумовленої стрімким розвитком технологій, глобалізаційними процесами, зростанням соціальної невизначеності та появою нових викликів, пов'язаних із воєнним станом, міграцією та інклюзією. Ці зміни безпосередньо впливають на освітні потреби здобувачів, роблячи їх більш різноманітними, динамічними та індивідуалізованими. Особливого значення ця проблема набуває у сфері позашкільної освіти, яка за своєю суттю є більш гнучкою, варіативною та чутливою до індивідуальних запитів дітей, ніж формальна освіта. Позашкільна освіта виконує унікальну місію – забезпечує умови для розвитку творчого потенціалу дитини, її соціалізації, самореалізації та формування ключових життєвих компетентностей. Проте саме ця сфера найбільш гостро відчуває потребу в педагогах, здатних швидко адаптуватися до змін, працювати з різноманітним контингентом дітей, впроваджувати інноваційні методики, нові технології сторітейлінгу, едьютейменту та бути неформальними лідерами для своїх вихованців.

Позашкільна освіта в Україні та світі стикається з низкою перепон, які докорінно змінюють вимоги до діяльності сучасного педагога-позашкільника. Серед ключових викликів можна виділити інклюзивність освітнього процесу. Зростає кількість дітей з особливими освітніми потребами (ООП), які є вихованцями позашкільних закладів. Це потребує від педагога володіння інклюзивною компетентністю, яка визначається як «інтегративно-особистісне утворення, що обумовлює здатність здійснювати професійні функції в процесі інклюзивної освіти, враховуючи різні освітні потреби дітей з ООП» . Інклюзія у позашкіллі вимагає гнучкості форм та методів навчання, створення комфортного емоційного середовища та забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку. Як зазначають дослідники В. Дорошенко та В. Цина, «процес трансформації

позашкільної освіти орієнтований на формування умов доступності освіти для усіх, у тому числі дітей з особливими освітніми потребами» [3, с 92].

Наступне, на що звертаємо увагу, це – цифровізація та технологічні зміни. Сучасні діти зростають у цифровому середовищі, що формує нові способи сприйняття інформації, комунікації та навчання. Педагог позашкілля має володіти цифровими інструментами, вміти використовувати онлайн-платформи, інтерактивні методики та інтегрувати STEAM-підходи в освітній процес. А також, нашу увагу привертають питання воєнного стану та вимушеної міграції. Значна частина дітей з родин внутрішньо переміщених осіб (ВПО) потребує психологічної підтримки, адаптації до нового середовища та відновлення довіри до освітнього процесу. Завдяки педагогам позашкілля такі діти знову починають почуватися в безпеці та набувають упевненості, а роль цих фахівців стає визначальною. Викликає занепокоєння правовий режим воєнного стану та вимушене переміщення населення, а також нестабільність перспектив працевлаштування й динамічні зміни на ринку праці. Саме педагоги позашкілля сьогодні беруть на себе місію повертати дітям відчуття захищеності та віри у свої сили. Як слушно зазначають дослідники, «у майбутньому людям знадобиться значно більша гнучкість, стійкість, здатність до адаптації, вирішення проблем та комунікаційні навички, щоб справлятися зі швидкозмінними часами, постійними інноваціями та дедалі непередбачуванішими обставинами». Позашкільна освіта має потенціал для розвитку цих навичок у дітей, однак для цього сам педагог має бути носієм адаптивності [2].

У сучасному науковому дискурсі поняття «гнучкість» та «адаптивність» набувають нового змісту в контексті педагогічної діяльності. Гнучкі навички включають здатність до персоналізованої підтримки, індивідуальної освітньої траєкторії та безперервного професійного розвитку.

Адаптивність педагога позашкілля має багатокомпонентну структуру, яка може бути представлена трьома основними вимірами: когнітивний компонент – знання сучасних підходів до організації освітнього процесу, способів адаптації та диференціації змісту освітніх програм, особливостей психолого-

педагогічного супроводу дітей з різними освітніми потребами, володіння інформаційно-аналітичними методами моніторингу потреб дітей; діяльнісний компонент – здатність варіювати методи, форми та засоби навчання залежно від ситуації, готовність до імпровізації та спонтанних педагогічних рішень, уміння створювати безпечне та інклюзивне середовище, здатність до проєктної діяльності та інтеграції різних навчальних дисциплін; мотиваційно-ціннісний компонент – внутрішня установка на позитивне сприйняття змін, готовність до постійного саморозвитку, емпатійність, толерантність, педагогічний оптимізм, що передбачає «впевненість у прогресі в розвитку дитини, вірі в її можливості». Специфіка діяльності педагога позашкілля полягає у тому, що він працює в умовах, де формальні навчальні плани та стандартизовані програми менш жорсткі, ніж у школі. Це відкриває широкі можливості для гнучкості, але водночас створює потребу в «горизонтальному» професіоналізмі – здатності самостійно конструювати освітній контент відповідно до інтересів дітей, соціального контексту та наявних ресурсів .

Сучасні заклади позашкільної освіти впроваджують інноваційні підходи для підвищення адаптивності педагогів. Одним із перспективних напрямів є використання концепції GIG-освіти, яка передбачає гнучке, проєктно-орієнтоване залучення фахівців та розробку короткострокових освітніх проєктів, що відповідають інтересам дітей. Це дозволяє педагогу бути «педагогом-дослідником», який постійно оновлює свій методичний арсенал. Важливе місце займають STEAM-підходи (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics), які розглядаються як спосіб дати дітям можливість спробувати себе в різних ролях, експериментувати та вирішувати практичні завдання. Застосування таких підходів вимагає від педагога не лише міжпредметних знань, але й здатності до командної роботи, фасилітації, управління проєктами.

Окремої уваги заслуговує розвиток інклюзивної компетентності педагога. На думку дослідників, підготовка майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному середовищі має включати: дисципліни інклюзивного спрямування (психологія інклюзії, основи дефектології), практику в закладах з досвідом інклюзивного

навчання, ознайомлення з адаптивними технологіями та розвиток емоційного інтелекту. Ми бачимо, що педагоги позашкілля часто залучені до різноманітних форм професійного розвитку, які не обмежуються формальними курсами підвищення кваліфікації: це участь у тренінгах, воркшопах, вебінарах, проєктах, обмін досвідом з колегами, самоосвіта. Ефективним є персоналізований підхід до професійного розвитку, який враховує індивідуальні запити педагога та передбачає складання індивідуальної освітньої траєкторії. Як зазначає В. Бойченко, «виникає необхідність у визначенні підходів до розроблення моделі проєктування індивідуальної освітньої траєкторії професій-ного вдосконалення, в розробленні та апробації діагностичного інструментарію для виявлення освітніх запитів та потреб педагогів, в створенні механізмів психолого-педагогічної підтримки» [1, с. 97]. Підготовка майбутніх педагогів позашкільної освіти потребує перегляду традиційних підходів. Сучасна освітня парадигма передбачає, що навчання майбутнього педагога має бути спрямоване не лише на засвоєння знань, а й на формування готовності до постійних змін, рефлексії та самонавчання. Важливо враховувати, що робота в умовах «поза межами свого предмету» стає нормою, особливо у позашкіллі, де педагоги часто працюють з міждисциплінарним контентом. Не менш важливим є формування ціннісно-гуманістичної компетентності, яка полягає у визнанні унікальності кожної дитини, здатності до емпатії та ефективної комунікації. Тому практична підготовка майбутніх педагогів має включати участь у реальних соціальних проєктах та роботу з різноманітними категоріями дітей. Приклад: інклюзивні цінності неможливо сформувати без повного включення усіх учасників освітнього процесу: учнів, батьків, педагогів та громади.

Окремим завданням є розвиток емоційного інтелекту та стресостійкості педагогів, адже робота з дітьми, особливо в кризових ситуаціях, потребує значних психологічних ресурсів. Програми підготовки мають передбачати тренінги з емоційної саморегуляції, комунікативних технік та роботи з емоційним вигоранням. Крім того, важливим є залучення педагогів до

професійних мереж та спільнот, де вони можуть отримувати підтримку, ділитися досвідом та спільно шукати рішення складних педагогічних ситуацій.

Отже, гнучкість та адаптивність педагога позашкілля виступають не просто бажаними професійними якостями, а необхідною умовою ефективної діяльності в умовах швидкої зміни освітніх потреб здобувачів. Вони охоплюють когнітивний, діяльнісний та мотиваційно-ціннісний компоненти, що дозволяють педагогові швидко реагувати на зміни, працювати з різноманітним контингентом дітей та впроваджувати інноваційні підходи. Сучасна позашкільна освіта потребує педагога, який є не транслятором знань, а фасилітатором, наставником, проєктним менеджером, порадником, консультантом, психологом та ініціатором змін. Його діяльність вимагає постійного професійного саморозвитку, що передбачає не лише формальне підвищення кваліфікації, а й активне залучення до неформальних форм навчання, обміну досвідом та проєктної роботи. Підготовка майбутніх педагогів позашкілля має ґрунтуватися на принципах компетентнісного підходу, інклюзивності та практичної орієнтованості. Важливим є формування в них не лише предметних знань, а й здатності до рефлексії, командної роботи, емоційної саморегуляції та готовності до безперервного навчання протягом усього життя.

Література

1. Бойченко В. Індивідуальна траєкторія професійного вдосконалення педагога: результати наукової розвідки. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка.* 2023. № 40 (2)

2. Брюгген Л., Георгіу Д. та ін. Як впоратися з неочікуваним: сприйняття початківцями та досвідченими вчителями адаптивної продуктивності викладання. *Міжнародний журнал освітніх досліджень*. 2026. DOI: 10.1016/j.ijer.2026.102955 (дата звернення: 23.09.2026).

3. Дорошенко В., Цина В. Особливості організації і здійснення інклюзивної позашкільної освіти дітей із особливими потребами. *Витоки педагогічної майстерності.* 2022. Вип. 30. С. 89-96.

ВІД АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ДО ОСВІТНЬОЇ МІГРАЦІЇ: ВИКЛИКИ ДЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Людмила Швидун

доктор філософії, доцент

ДНІПРОВСЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

ORCID: 0000-0002-7286-8103 *lshvyd@dano.dp.ua*

Міжнародна академічна мобільність є одним із важливих механізмів інтернаціоналізації вищої освіти, професійного розвитку здобувачів освіти та науково-педагогічних працівників, а також інтеграції закладів вищої освіти у міжнародний освітньо-науковий простір. В умовах повномасштабної війни в Україні її значення істотно трансформувалося. Для українських здобувачів освіти міжнародна мобільність стала не лише засобом набуття міжнародного академічного досвіду, а й одним із механізмів забезпечення безперервності освітнього процесу, доступу до безпечного освітнього середовища та підтримки професійної траєкторії.

Нормативно-правову основу реалізації права на академічну мобільність в Україні становить, зокрема, Порядок реалізації права на академічну мобільність, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 12 серпня 2015 року № 579 [7]. Академічна мобільність передбачає можливість учасників освітнього процесу навчатися, викладати, стажуватися або здійснювати наукову діяльність в іншому закладі освіти чи науковій установі в Україні або за кордоном із визначеними умовами та строками участі. Водночас сучасні воєнні реалії зумовлюють необхідність переосмислення співвідношення академічної мобільності та освітньої міграції [8].

Масштаб вимушеного переміщення населення України створює для системи освіти принципово новий контекст. За даними Eurostat, станом на 31 грудня 2025 року в державах Європейського Союзу статус тимчасового захисту мали близько 4,35 млн осіб, які виїхали з України. Найбільше таких осіб перебувало в Німеччині, Польщі та Чехії [3]. У січні 2026 року кількість осіб під

тимчасовим захистом у ЄС зросла до 4,38 млн [4]. Ці показники не можна ототожнювати з кількістю здобувачів освіти, однак вони свідчать про масштаб міжнародного переміщення українського населення, у межах якого відбуваються й значні освітні трансформації.

Поняття «академічна мобільність» і «освітня міграція» є взаємопов'язаними, проте не тотожними. Академічна мобільність за своєю сутністю передбачає переважно тимчасове переміщення учасника освітнього процесу з метою навчання, викладання, стажування або наукової діяльності. Для неї характерними є визначений період участі, збереження освітніх або професійних зв'язків із закладом освіти та можливість повернення до попередньої освітньої чи професійної траєкторії. Освітня міграція має ширший і потенційно триваліший характер, оскільки передбачає переміщення з метою здобуття освіти, яке може супроводжуватися зміною країни проживання, подальшим працевлаштуванням і формуванням довгострокової професійної траєкторії.

В умовах війни межа між цими явищами може ставати менш чіткою [8]. Студент, який спочатку виїжджає за кордон у рамках програми академічної мобільності на визначений термін, може згодом продовжити навчання в іноземному закладі вищої освіти, вступити на наступний освітній рівень або пов'язати своє професійне майбутнє з країною перебування. Водночас такий сценарій не є неминучим: міжнародна мобільність може залишатися тимчасовою та сприяти подальшому поверненню здобувача освіти в Україну.

Одним із ключових чинників трансформації освітніх траєкторій є зміна мотивації до міжнародного переміщення. У довоєнний період серед мотивів академічної мобільності вагоме місце посідали прагнення підвищити якість освіти, удосконалити іншомовну компетентність, отримати міжнародний досвід, ознайомитися з іншими освітніми системами та розширити професійні контакти. В умовах повномасштабної війни до цих мотивів додалися безпекові потреби, прагнення забезпечити стабільні умови навчання, доступ до освітньої інфраструктури та прогнозованість освітньої траєкторії [8].

Показовим у цьому контексті є розвиток міжнародних освітніх програм підтримки України. За інформацією Erasmus+, з початку повномасштабної війни понад 52 тис. українців узяли участь у мобільності Erasmus+, що дало їм можливість продовжувати навчання або професійну діяльність, підтримувати академічні зв'язки з європейськими закладами та готуватися до майбутнього відновлення України [2].

Отже, міжнародна академічна мобільність у воєнних умовах виконує не лише освітню, а й інституційну та соціальну функції.

Водночас тривале перебування українських здобувачів освіти за кордоном може створювати передумови для освітньої міграції. Важливими чинниками такого переходу є тривалість перебування, можливість продовження навчання в країні перебування, рівень інтеграції в іноземне академічне середовище, перспективи працевлаштування, соціальні зв'язки, безпекова ситуація в Україні та оцінка майбутніх професійних можливостей.

З освітньої точки зору важливим є те, що країни перебування також формують механізми інтеграції українських здобувачів освіти у власні освітні системи. Дослідження OECD засвідчують, що країни прийому впроваджували різноманітні заходи для забезпечення продовження навчання українських переміщених осіб, включно з підтримкою доступу до освітніх програм, мовною підтримкою та використанням дистанційного навчання [5]. Відповідно, для українських студентів виникає можливість не лише тимчасово навчатися за кордоном, а й поступово інтегруватися в освітнє середовище країни перебування [8]. Це створює низку викликів для української системи вищої освіти.

Першим є ризик зменшення контингенту здобувачів освіти. Якщо тимчасове переміщення перетворюється на довготривалу освітню міграцію, український заклад вищої освіти втрачає частину потенційних студентів та майбутніх випускників. У довгостроковій перспективі це може впливати на кадровий, інтелектуальний і демографічний потенціал держави.

Другим викликом є ризик втрати професійних та академічних зв'язків із молоддю, яка тривалий час перебуває за межами України. Особливо актуальним

це є для здобувачів магістерського та докторського рівнів, молодих науковців і студентів спеціальностей, орієнтованих на висококваліфіковану професійну діяльність. Водночас міжнародний досвід може стати важливим ресурсом для української системи вищої освіти, якщо забезпечити сталі механізми взаємодії з такими здобувачами та випускниками.

Третім викликом є проблема повернення та реінтеграції. Сам факт завершення програми мобільності не гарантує автоматичного повернення здобувача освіти в Україну [8]. На рішення щодо подальшої освітньої та професійної траєкторії впливають безпекові, економічні, соціальні та професійні чинники. OECD у дослідженнях українського переміщення наголошує на важливості політики, спрямованої на підтримку зв'язків переміщених осіб з Україною та створення умов для можливого повернення [6].

У цьому контексті українським закладам вищої освіти доцільно розглядати міжнародну академічну мобільність не як процес втрати студентів, а як інструмент формування транснаціонального академічного простору. Важливими механізмами можуть бути спільні освітні програми, подвійне або спільне дипломування, дистанційна участь студентів у навчанні українського університету, спільні наукові проєкти, міжнародні студентські конференції, академічні мережі та підтримка контактів із випускниками.

Особливе значення має забезпечення можливості перезарахування результатів навчання, здобутих за кордоном. Наявність прозорих процедур визнання кредитів і результатів навчання зменшує академічні втрати учасників мобільності та сприяє збереженню зв'язку між здобувачем і українським закладом освіти [7]. Таким чином, академічна мобільність може функціонувати не як альтернативна, а як доповнювальна освітня траєкторія.

Важливим напрямом є також розвиток програм, орієнтованих на повернення та професійну реалізацію молоді в Україні. У цьому аспекті міжнародний досвід, отриманий під час мобільності, слід розглядати як потенційний ресурс відновлення української економіки та системи вищої освіти. Участь українців у міжнародних програмах може сприяти накопиченню

людського капіталу, формуванню професійних мереж і поширенню нових освітніх та наукових практик.

Водночас міжнародна академічна мобільність має значення не лише для окремого здобувача освіти, а й для інституційної стійкості українських університетів. Erasmus+ зазначає, що підтримка України охоплює не тільки індивідуальну мобільність, а й проєкти, спрямовані на розвиток компетентностей, партнерств та інституційної спроможності українських організацій [1]. Отже, міжнародна співпраця може бути інструментом збереження та розвитку українського освітнього потенціалу навіть за умов масштабного переміщення населення.

Для української системи вищої освіти принципово важливо перейти від сприйняття міжнародної мобільності лише як короткострокового академічного обміну до формування довготривалої системи взаємодії з мобільними студентами, викладачами, науковцями та випускниками. Такий підхід передбачає підтримку академічних зв'язків незалежно від фізичного місця перебування учасника освітнього процесу.

Таким чином, можна виокремити кілька можливих траєкторій розвитку освітньої мобільності українських здобувачів: тимчасова академічна мобільність із поверненням в Україну; продовження навчання за кордоном при збереженні академічних зв'язків з Україною; довготривала освітня міграція; а також формування транснаціональної освітньо-професійної траєкторії, за якої людина навчається або працює за кордоном, але зберігає професійні та академічні зв'язки з Україною. Остання модель може бути особливо важливою для збереження людського капіталу в умовах тривалих міграційних процесів.

Отже, в умовах воєнного часу міжнародна академічна мобільність набуває комплексного характеру. Вона одночасно забезпечує доступ до освіти, підтримує міжнародну інтеграцію українських університетів і створює можливості для професійного розвитку молоді. Водночас тривала мобільність може за певних умов трансформуватися в освітню міграцію, що створює для України ризики втрати частини людського та інтелектуального потенціалу. Відповіддю на цей

виклик має бути не обмеження міжнародної мобільності, а формування системи стійких академічних, професійних та інституційних зв'язків із громадянами України, які навчаються та працюють за кордоном. Саме така модель дозволяє розглядати міжнародну мобільність не лише як фактор міграції, а і як потенційний ресурс розвитку та післявоєнного відновлення української системи вищої освіти.

Література

1. Erasmus+. Building resilience and human capital for Ukraine's European future. 2026. URL: https://erasmus-plus.ec.europa.eu/whats-new/news/building-resilience-and-human-capital-for-ukraines-european-future (дата звернення: 16.09.2026).

2. Erasmus+. Erasmus+ support to Ukraine: four years of solidarity and action. 2026. URL: https://erasmus-plus.ec.europa.eu/whats-new/news/erasmus-support-to-ukraine-four-years-of-solidarity-and-action (дата звернення: 16.09.2026).

3. Eurostat. Temporary protection for 4.35 million in December 2025. 2026. URL: https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-eurostat-news/w/ddn-20260210-1 (дата звернення: 16.09.2026).

4. Eurostat. Temporary protection for 4.38 million in January 2026. 2026. URL: https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20260310-1 (дата звернення: 16.09.2026).

5. OECD. Ensuring continued learning for Ukrainian refugee students. Paris : OECD, 2023. URL: https://www.oecd.org/en/data/dashboards/ensuring-continued-learning-for-ukrainian-refugee-students.html (дата звернення: 16.09.2026).

6. OECD. Ukraine's Strategic Response to the Displacement Crisis. Paris: OECD Publishing, 2026. URL: https://www.oecd.org/en/publications/ukraine-s-strategic-response-to-the-displacement-crisis_9b773da4-en.html (дата звернення: 16.09.2026).

7. Про затвердження Порядку реалізації права на академічну мобільність: постанова Кабінету Міністрів України від 12.08.2015 № 579 (у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 13.05.2022 № 599).

URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/579-2015-%D0%BF (дата звернення: 16.09.2026).

8. Радіонова Н. В., Швидун Л. Т. Освітня мобільність в екстремальних життєвих ситуаціях. *Вісник Львівського університету. Серія філос.-політолог. студії.* 2022. Вип. 44. С. 116–122. DOI: https://doi.org/10.30970/PPS.2022.44.13.

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ МОДЕРНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Маргарита Різниченко

освітньо-професійна програма «Початкова освіта», бакалаврат, 3 курс

Науковий керівник: Тетяна Мухіна

старша викладачка

ORCID: 0000-0002-1758-882X *tanamuhina2@gmail.com*

Бердянський державний педагогічний університет

Сучасна початкова освіта активно розвивається під впливом цифрової трансформації, що зумовлює оновлення змісту, форм і методів навчання. Особливого значення цей процес набуває під час навчання математики, оскільки використання цифрових технологій сприяє підвищенню наочності, доступності та практичної спрямованості освітнього матеріалу. Інтерактивні платформи, мультимедійні засоби, освітні онлайн-ресурси та мобільні застосунки допомагають зробити урок математики більш динамічним, залучити учнів до активної діяльності й забезпечити індивідуалізацію навчання.

Процеси цифрової трансформації суттєво впливають на сучасну систему освіти України, оскільки відповідають глобальним тенденціям технологічного розвитку суспільства та потребі підвищення якості освітнього процесу. Поняття «технологія» походить від грецьких слів, що означають мистецтво, майстерність, уміння, та передбачає певний процес, спрямований на досягнення визначеного результату. У педагогіці освітню технологію розглядають як спосіб реалізації змісту навчання через взаємопов’язану систему форм, методів і засобів, спрямованих на досягнення запланованих освітніх результатів [3]. Вона також може розумітися як упорядкована сукупність дій та операцій, що забезпечують ефективне управління навчальною діяльністю учнів і дають змогу отримати прогнозований результат.

Цифрові технології відкривають нові можливості для формування математичної компетентності молодших школярів, яка передбачає не лише

володіння обчислювальними навичками, а й здатність застосовувати математичні знання для розв'язання практичних і навчальних проблем. Г. Вишинська, С. Стократний та О. Васільєва наголошують, що математична компетентність тісно пов'язана з розвитком логічного, алгоритмічного, критичного та творчого мислення, умінням аналізувати інформацію, встановлювати взаємозв'язки, моделювати ситуації та знаходити різні способи розв'язання. У цьому контексті цифрове середовище створює додаткові можливості для активного й дослідницького навчання [2].

На думку Т. Мухіної, О. Малофеєвої, використання цифрових освітніх ресурсів у початковій школі потребує глибокого врахування вікових особливостей учнів шести-одинадцяти років. У цей період відбувається поступовий перехід від ігрової до навчальної діяльності, а мислення молодших школярів значною мірою зберігає наочно-образний характер. Тому учні краще засвоюють навчальний матеріал, який має конкретний і зримий характер, та потребують активної візуальної підтримки під час опрацювання абстрактних понять. Саме тому цифрові засоби, які забезпечують динамічну візуалізацію, моделювання та інтерактивну взаємодію, можуть бути ефективним доповненням до традиційних методів навчання математики [4].

Наукові дослідження Г. Вишинської, С. Стократного, О. Васільєвої та ін. підтверджують значний потенціал цифрових інструментів у формуванні математичної компетентності учнів початкової школи. Вони наголошують на перспективності інтеграції цифрових освітніх інструментів у процес математичної підготовки молодших школярів, акцентуючи водночас увагу на необхідності методично грамотного їх використання [2]. Цифрове середовище може підвищувати мотивацію та залученість учнів до навчальної діяльності, створювати умови для співпраці, дослідження математичних закономірностей і розвитку математичного мислення. Розглянуті нижче цифрові платформи та застосунки є конкретними інструментами реалізації окреслених освітніх технологій – ігрової, візуально-дослідницької та практико орієнтованої.

Одним із прикладів цифрових платформ є GeoGebra, яка дає змогу створювати динамічні математичні моделі, досліджувати геометричні об’єкти, взаємозв’язки між величинами та візуалізувати математичні залежності. Використання подібних інструментів сприяє переходу від пасивного сприймання інформації до її дослідження та експериментального перевіряння.

Доцільним є використання й інших цифрових платформ, зокрема «Kahoot!», «Quizizz», «Matific», «Todo Math», «DoodleMath: Primary Math», «Khan Academy Kids», «Brain Workout», «Вивчаю – не чекаю», «Edugames (ROZUMNIKI)», «Таблиця множення» та «Plickers». Їх можна добирати відповідно до етапу уроку, мети та форми організації діяльності учнів.

Наприклад, «Kahoot!» та «Quizizz» доцільно використовувати для мотивації, актуалізації знань і швидкого контролю; «Matific», «Todo Math» та «DoodleMath: Primary Math» – для тренування й закріплення математичних умінь; «GeoGebra» – для візуалізації та дослідження математичних об’єктів; «Edugames (ROZUMNIKI)» і «Вивчаю – не чекаю» – для організації ігрових та інтерактивних вправ. Застосунок «Plickers» може бути корисним для швидкого опитування та отримання зворотного зв’язку навіть за обмеженої кількості учнівських пристроїв.

Серед переваг цифрових платформ для математичної освіти можна виокремити персоналізацію навчання, миттєвий зворотний зв’язок, раціональне використання навчального часу та можливість підтримувати безперервність освітнього процесу [1].

Водночас цифровізація математичної освіти не повинна призводити до повної відмови від традиційних методів і засобів навчання. Цифрові технології доцільно поєднувати з практичними вправами, роботою з дидактичним матеріалом, усними обчисленнями, вимірюваннями, математичними моделями та безпосередньою взаємодією учнів. Такий комбінований підхід дає змогу зберегти практичну спрямованість математичної освіти й водночас використати переваги цифрового середовища.

Особливо цінною є можливість використання цифрових засобів для візуалізації абстрактних математичних понять. Молодшим школярам легше усвідомити математичні відношення, величини, геометричні фігури, закономірності та способи розв'язання задач, якщо вони можуть не лише побачити готове зображення, а й змінювати його параметри, спостерігати за результатом та робити власні висновки [1].

Ефективність цифровізації математичної освіти визначається не кількістю використаних технологій, а якістю їх педагогічної інтеграції. Для цього необхідні належний рівень цифрової й методичної компетентності педагога, відповідне технічне забезпечення, урахування вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, а також створення безпечного й інклюзивного освітнього середовища [2].

Отже, цифрові технології варто розглядати як інструмент системної модернізації математичної освіти, а розглянуті конкретні платформи та застосунки – як засоби практичної реалізації цих технологій, що за умови цілеспрямованого та методично обґрунтованого використання створюють нові можливості для активного навчання, математичного дослідження, моделювання, розв'язання практичних проблем і розвитку компетентної особистості молодшого школяра. Водночас провідна роль у цьому процесі залишається за вчителем, який визначає мету, добирає відповідні засоби та організовує діяльність учнів відповідно до освітніх потреб.

Література

1. Бахмат Н. Роль цифрових технологій у навчанні математики учнів початкових класів. *Молодь і ринок*. 2022. № 2/200. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.256010

2. Вишинська Г. В., Стократний С. А., Васільєва О. В. Інтеграція цифрових освітніх інструментів у процес формування математичної компетентності учнів початкової школи: виклики та перспективи. *Академічні візії*. 2025. №49. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.17935786

3. Качмар О. В., Барило С. Б., Зінькова І. І. Цифрові технології в освітньому процесі початкової школи в реаліях масштабної військової агресії. *Академічні візії*. 2023. № 19. DOI: http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7875382

4. Мухіна Т. Є., Малофеєва О. О. Використання цифрових ресурсів у процесі модернізації змісту початкової математичної освіти. *Суспільство та національні інтереси.* 2026. №5(25). С. 707-719. DOI: https://doi.org/10.52058/3041-1572-2026-5(25)-707-719

ВИБІРКОВІ ДИСЦИПЛІНИ ЯК ПЛАТФОРМА ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ СТУДЕНТІВ І ВИКЛАДАЧІВ

Марія Ріпей

кандидат філологічних наук,

Львівський національний університет імені Івана Франка

ORCID: 0000-0001-6040-3539 *maria-kr@ukr.net*

Сьогодні здобувачі денної та заочної форм навчання мають право на вибір загальноуніверситетських дисциплін. Студенти отримують перелік вибіркових дисциплін із циклу загальної підготовки відповідно до навчальних планів, затверджений на засіданні Вченої ради університету [2]. У ньому зазначено навчальний семестр, назва дисципліни, прізвище викладача (факультет, кафедра). Студенти мають змогу ознайомитися з анотаціями запропонованих вибіркових навчальних дисциплін, щоб обрати і зареєструватися в особистих кабінетах на платформі системи «Деканат». Відповідно до здійсненої реєстрації комплектують групи вивчення обраних дисциплін.

Впровадження вибіркових дисциплін «стимулює студентів до поглиблення знань, сприяє їхньому саморозвитку» [1, с. 78], водночас «відкриває безліч можливостей для всебічного розвитку майбутнього спеціаліста, його подальшого професійного удосконалення, творчої самореалізації» [1, с. 79]. Студент обирає те, що йому цікаво, що потрібно, завдяки чому зростає його мотивація, залученість у навчальний процес.

Для викладачів вибіркові дисципліни є платформою для професійного самовдосконалення, можливістю реалізувати творчий та науковий потенціал, основуючись на набутому власному досвіді. Важливо, щоб назва курсу була цікавою, заохочувальною, щоб його зміст, відображений в анотації, привертав увагу студентів.

Зазначимо, що подібне практикували ще 200 років тому у Кременецькому ліцеї («одній з провідних навчальних установ» [3, с. 2] початку XIX ст.), де «теоретичний і методичний рівень викладачів стимулювався й тим, що кожного

навчального року вони виголошували перед вихованцями «інавгураційні промови», в яких окреслювали програмні засади, особливості і значення свого навчального предмета» [5]. Про високий рівень викладання свідчить те, що «навчальні програми старших курсів Ліцею за змістовим наповненням і науковістю структурування матеріалу прирівнювалися до навчальних планів та програм тогочасних європейських університетів», «майже кожен із професорів Ліцею мав власний авторський підручник, підготовлений за індивідуальною методикою, яка враховувала особливості навчальної дисципліни і спиралася на власний практичний досвід викладача» [5].

«Сам собі редактор» – це одна із запропонованих вибіркових загальноуніверситетських дисциплін. Розробляючи її, ставили за мету навчити студентів робити тексти «читабельними», а виступи – легкими для сприйняття. Як редактор-практик упродовж навчання у формі діалогів зосереджуємо увагу на процесі втілення ідеї, як найвлучніше перекласти «мову думки» на «мову слів» [4]. Студенти творять у власній лабораторії редактора, підбираючи заголовки, навчаючись композиційної стрункості, добираючи слова, будуючи речення, уніфіковано подаючи однотипні елементи, доповнюючи текст таблицями, рисунками, фотографіями тощо. Наповнили цей курс «живими» і цікавими прикладами з редакторської практики, гумористичними поясненнями-повчаннями, що легко запам'ятовуються. Це допоможе студентам бути конкурентоспроможними, «мати високий рівень професійної і соціальної компетентності та бути здатними до творчої діяльності» [1, с. 78].

Література

1. Бойчук Ю., Борисов В., Чехратова О. Роль вибіркових дисциплін у формуванні індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів вищої педагогічної освіти. *Новий Колегіум*. 2024. № 4 (116). С. 78–85. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/items/83d0eb87-b6d5-4c49-b02c-a7210f4331ac

2. Вибір загальноуніверситетських дисциплін. URL: https://lnu.edu.ua/rozpochavsia-vybir-zahalnouniversytetskykh-dystsyplin/

3. Коляденко С. Кременецький ліцей у системі освіти Волині (XIX–30-ті рр. XX ст.). Житомир, 2002. URL: https://eprints.zu.edu.ua/4339/1/MONOGRAFIJA_%D0%904.pdf

4. Ріпей М. Особливості вивчення дисципліни «Сам собі редактор». *Проблеми модернізації України*: матеріали IX Міжнар. наук.-практ. конф. «Розбудова інноваційних економіки, менеджменту та освіти в умовах нової соціальної реальності» (Київ, 23–24 травня 2024 р.). Київ: МАУП, 2024. С. 254–256.

5. Унікальний ліцей у Кременці. *День*. 2026. 6 берез. URL: https://day.kyiv.ua/article/cuspilstvo/unikalnyy-litsey-u-krementsi

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНИХ СТОСУНКІВ У ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ

Марія Щерба

освітньо-професійна програма «Освітні педагогічні науки»,

магістратура, 2 курс

ORCID: 0009-0004-9111-1044 *mariia.shcherba.mnopnz.2025@lpnu.ua*

Науковий керівник: Любов Дольнікова

кандидат педагогічних наук, доцент

ORCID:0000-0003-0719-2028 *lubov.v.dolnikova@lpnu.ua*

Національний університет «Львівська політехніка»

Орієнтація освіти на активну участь, відповідальність і здатність здобувача взаємодіяти з іншими змінює вимоги до педагогічного спілкування, яке є засобом реалізації мети навчання. У процесі вивчення іноземної мови характер взаємин між викладачем і студентами має особливе дидактичне значення, оскільки спілкування одночасно є способом організації заняття, середовищем навчання і безпосередньою мовленнєвою діяльністю. Студент має не лише відтворити мовний матеріал, а висловити власну позицію, почути співрозмовника, уточнити інформацію, домовитися або спільно розв'язати проблему. Така діяльність потребує стосунків, у яких позиція кожного учасника визнається значущою.

Суб'єкт-суб'єктні стосунки розуміємо як взаємодію особистісно рівноцінних учасників освітнього процесу за умови збереження відмінностей у їхніх функціональних ролях. Викладач відповідає за мету, зміст, організацію, оцінювання та безпеку навчання. Водночас здобувач освіти отримує можливість ставити запитання, висловлювати й аргументувати думку, приймати окремі рішення та впливати на перебіг спільної діяльності. Таким чином партнерство не усуває педагогічного керівництва, а змінює спосіб його здійснення, який враховує попередній навчальний досвід, обсяг сформованих мовленнєвих знань та вмінь, здатність комунікувати з іншими учасниками освітнього процесу.

Метою нашого повідомлення є виокремлення та теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування суб'єкт-суб'єктних стосунків у процесі іншомовного спілкування. Аналіз наукових джерел [1-6] дав змогу визначити п'ять взаємопов'язаних педагогічних умов:

- ✓ підтримувально-діалогічна позиція викладача;
- ✓ поєднання автономії здобувача з педагогічною підтримкою і структурою діяльності;
- ✓ організація змістовної спільної іншомовної діяльності;
- ✓ створення психологічно безпечного комунікативного середовища;
- ✓ використання рефлексивно спрямованого формувального оцінювання та зворотного зв'язку.

Вихідною умовою такої взаємодії, на нашу думку, є підтримувально-діалогічна позиція викладача. Вона виявляється у готовності педагога не лише повідомляти навчальний зміст, а й організовувати взаємодію, у якій студенти можуть виявляти ініціативу та пропонувати власні рішення. Запитання студента в такому разі не сприймається як перешкода, а аргументована незгода не є порушенням субординації. Викладач може запропонувати уточнити думку, зіставити позиції або обґрунтувати висновок, не відмовляючись від професійної оцінки. Такий підхід узгоджується із загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, де здобувача трактують як соціального агента, залученого до спільної діяльності та конструювання діяльності [5, С. 30] За цієї умови активність викладача спрямована на організацію діяльності студентів, а не на її заміщення.

Зазначимо, що автономія здобувача потребує достатньої педагогічної підтримки та зрозумілої структури діяльності. Вона передбачає готовність брати відповідальність за власне навчання, але не означає навчання без викладача або механічного перенесення на студента всієї відповідальності [2, С. 4–5]. Викладач може визначити мету і критерії оцінювання виконання завдання, залишивши студентові можливість обрати аспект проблеми, джерела інформації, роль у групі або форму представлення результату. Науковці Дж. Мут і М. Люфтенеггер [6]

розмежовують надання вибору та конструктивну підтримку з боку вчителя. Їхні результати засвідчують позитивний зв'язок підтримки з відчуттям компетентності; водночас автори припускають, що надмірна кількість рішень без належної допомоги може спричиняти перевантаження. Тому, вважають автори, суб'єктну участь доцільно розвивати через посильний вибір у чіткій навчальній рамці, оскільки суб'єктна участь набуває практичного змісту в спільній іншомовній діяльності. На відміну від формальної групової роботи, її учасники потребують інформації, позицій або результатів одне одного, щоб ухвалити рішення, розв'язати проблему чи створити спільний продукт. Відповідно до діяльнісно-орієнтованого підходу навчальні завдання повинні мати ціль і результат, а спільне конструювання діяльності є важливим складником взаємодії та забезпечує цей результат. [5, С. 28-30]. Дж. Контрерас Леон і К. Чапетон Кастро також доводять, що саме об'єднання учнів у групи не забезпечує співпраці, оскільки потрібні розподіл відповідальності, участь у прийнятті рішень і групова рефлексія [4, С. 139-144] За нашими спостереженнями під час занять з іноземної мови, чіткий розподіл ролей і спільний результат полегшують участь менш упевненим здобувачам: вони можуть долучитися коротким уточненням, узагальненням або допомогою партнерові, а не лише розгорнутою відповіддю.

Не менш важливим, на нашу думку, є створення психологічно безпечного комунікативного середовища. Оскільки іншомовне висловлювання пов'язане з ризиком помилки та публічного оцінювання, то реакція викладача і групи безпосередньо впливає на готовність студента продовжувати мовлення. Саме психологічна безпека передбачає відсутність висміювання, розмежування корекції мовного результату й оцінювання особистості, можливість попросити допомоги та використати помилку для подальшого навчання, а отже підвищує мотивацію і результати навчання. У дослідженні Р. Клейтон Бернард і Ж. Кермаррека зустрічаємо твердження, що психологічна безпека та соціальна підтримка створюють сприятливі умови для взаємооцінювання і спільної регуляції навчання.[3] Поєднання критеріїв оцінювання та зворотного зв'язку за

допомогою відеозапису та повторного виконання усного завдання допомагало студентам використати рекомендації для вдосконалення результату За нашими власними спостереженнями відкладене обговорення типових помилок після завершення висловлювання дає змогу не переривати комунікативний намір студента, на відміну від негайного виправлення кожної неточності.

Партнерську взаємодію підтримує і покращує також рефлексивно спрямоване формувальне оцінювання і зворотний зв'язок. Здобувач у такому разі не лише отримує готову оцінку, а й долучається до розуміння критеріїв, аналізу виконання та визначення подальших кроків. Науковці Н. Богданець-Білоскаленко й О. Фідкевич [1, С.34-35] пов'язують формувальне оцінювання зі зрозумілими навчальними цілями, критеріями, рефлексією, ефективним зворотним зв'язком та активною участю здобувачів. Під час оцінювання іншомовного завдання важливо враховувати не тільки правильність мовлення, а й досягнення комунікативної мети: чи вдалося донести думку, відреагувати на співрозмовника, уточнити непорозуміння та зробити внесок у спільний результат. Самооцінювання і взаємооцінювання потребують чітких критеріїв, коректно сформульованого коментаря та можливості застосувати рекомендації в наступній спробі.

Короткий аналіз дієвості визначених умов дає підстави стверджувати, що вона залежить від їх поєднання. Вибір без підтримки може перевантажувати студента, групове завдання без взаємозалежності залишатися формальним, а взаємооцінювання без довіри посилювати напруження. Натомість структурована діяльність у безпечному середовищі дає студентові простір для ініціативи, відповідальності й осмислення власного внеску.

Таким чином, формування суб'єкт-суб'єктних стосунків під час вивчення іноземної мови визначається насамперед способом організації педагогічного спілкування. Професійне керівництво викладача має поєднуватися з реальною можливістю здобувача висловлювати позицію, приймати рішення, відповідати за спільну діяльність і осмислювати її результати. Виокремлені умови можуть бути теоретичною основою для подальшого розроблення критеріїв діагностики

суб’єкт-суб’єктних стосунків в академічній групі та їх експериментальній перевірці.

Література

1. Богданець-Білоскаленко Н., Фідкевич О. Формувальне оцінювання у контексті багатомовної освіти. Український педагогічний журнал. 2022. № 1. С. 30–39. DOI: 10.32405/2411-1317-2022-1-30-39.
2. Borg S., Al-Busaidi S. Learner Autonomy: English Language Teachers’ Beliefs and Practices. London : British Council, 2012. 45 p. URL: https://www.teachingenglish.org.uk/publications/case-studies-insights-and-research/learner-autonomy-english-language-teachers-beliefs (дата звернення: 12.09.2026).
3. Clayton Bernard R., Kermarrec G. Peer Assessment and Video Feedback for Fostering Self, Co, and Shared Regulation of Learning in a Higher Education Language Classroom. Frontiers in Education. 2022. Vol. 7. Art. 732094. DOI: 10.3389/feduc.2022.732094.
4. Contreras León J. J., Chapetón Castro C. M. Transforming EFL Classroom Practices and Promoting Students’ Empowerment: Collaborative Learning from a Dialogical Approach. PROFILE Issues in Teachers’ Professional Development. 2017. Vol. 19, no. 2. P. 135–149. DOI: 10.15446/profile.v19n2.57811.
5. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. 278 p. URL: https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4 (дата звернення: 12.09.2026).
6. Muth J., Lüftenegger M. Associations between Autonomy-Supportive Teaching, the Use of Non-Academic ICTs, and Student Motivation in English Language Learning. Sustainability. 2024. Vol. 16, no. 3. Art. 1337. DOI: 10.3390/su16031337.

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО КОЛЕКТИВУ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

Микола Мирошниченко

освітньо-професійна програма

«Професійна освіта (за спеціалізаціями)», аспірант, 4 курс

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

ORCID: 0009-0008-0471-8972 *myroshnychenko.ms@gmail.com*

Цифрова трансформація освіти змінює вимоги до професійної підготовки фахівців, актуалізуючи здатність адаптуватися до нових умов діяльності, опановувати сучасні технології, оновлювати професійні знання та самостійно вибудовувати траєкторію професійного розвитку. У цьому контексті професійна мобільність набуває значення інтегративної характеристики фахівця, що відображає його готовність реагувати на зміни професійного середовища, освоювати нові способи діяльності та ефективно діяти в ситуаціях трансформації усталених професійних практик.

У педагогічних дослідженнях професійна мобільність пов’язується з адаптивністю, відкритістю до нового, здатністю до безперервного навчання, опрацювання інформації та професійного саморозвитку [6, с. 7]. Лущинська та Шоловій наголошують також на значенні комунікативних, презентаційних і лідерських якостей педагога, які забезпечують його здатність продуктивно діяти в мінливих професійних умовах [5, с. 156].

Цифровізація посилює динамічний характер професійної мобільності. Володіння цифровими засобами вже не обмежується окремою технологічною компетентністю, а безпосередньо впливає на можливість фахівця адаптувати способи професійної діяльності, здійснювати комунікацію в різних середовищах, використовувати нові освітні ресурси та освоювати альтернативні формати роботи. У сучасних дослідженнях цифрова мобільність розглядається як вагомий складник професійної мобільності педагога [3], а здатність швидко опановувати

цифрові інструменти, творчо застосовувати їх і перебудовувати професійну діяльність відповідно до змін освітнього середовища визначається серед актуальних характеристик майбутнього викладача [8].

Особливого змісту ця проблема набуває у професійній підготовці фахівців з музичного мистецтва. Цифрова трансформація музичної освіти охоплює не лише використання платформ дистанційного навчання, а й роботу з електронними партитурами, аудіо- та відеоматеріалами, мультимедійними ресурсами, програмами для створення й опрацювання музичного контенту, цифровими засобами комунікації та оцінювання.

В українських дослідженнях наголошується, що інтеграція таких технологій потребує відповідної модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців музичного профілю та розвитку їхньої цифрової компетентності [7, с. 256-257]. М. Дудай розглядає цифровізацію як чинник оновлення освітніх програм, методів навчання та способів професійної самореалізації майбутнього вчителя музичного мистецтва [2, с. 87], тоді як Г. Стець і С. Кишакевич пов’язують використання цифрових ресурсів із розширенням форм музично-педагогічної діяльності та можливостей професійного вдосконалення [9].

Зарубіжні дослідження підтверджують, що цифрова трансформація музичної освіти вимагає від фахівця не просто технічного володіння окремими засобами, а здатності гнучко перебудовувати професійні дії відповідно до педагогічної ситуації. Лі Чжан встановив, що зміна цифрового освітнього середовища зумовлює необхідність систематичного розвитку цифрових компетентностей музичних педагогів і відповідного оновлення програм їхньої професійної підготовки [4]. Дослідження C. Johnson також показало, що адаптація музичних педагогів до онлайн-середовища була пов’язана не лише з технічними можливостями, а й зі здатністю самостійно створювати навчальні матеріали, змінювати звичні методи роботи та знаходити нові педагогічні рішення [1].

Для майбутнього керівника інструментального колективу професійна мобільність має додаткову специфіку. Його діяльність поєднує музично-

виконавські, диригентські, педагогічні, комунікативні та організаційні функції. Відповідно, зміни технологічного й освітнього середовища потребують не тільки засвоєння нових цифрових інструментів, а й готовності адаптувати способи організації репетиційної роботи, взаємодії з виконавцями, опрацювання партитури, аналізу виконання та педагогічної комунікації. Професійна мобільність у цьому випадку виявляється у здатності переносити наявний професійний досвід у нові умови, оперативно освоювати інші способи діяльності та зберігати результативність керівництва колективом за зміни формату освітньої або музично-виконавської взаємодії.

Водночас аналіз наукових праць показує, що професійна мобільність педагогів та цифрова трансформація музичної освіти переважно розглядаються як окремі дослідницькі проблеми. Недостатньо визначеними залишаються зміст і структура професійної мобільності саме майбутнього керівника інструментального колективу, а також характер її трансформації під впливом цифровізації музичної освіти. Це зумовлює необхідність конкретизації професійних якостей і здатностей, які забезпечують готовність майбутнього керівника адаптуватися до змін, використовувати цифрові можливості та ефективно організовувати діяльність інструментального колективу в різних освітніх і професійних умовах.

Література

1. Johnson C. Teaching music online: Changing pedagogical approach when moving to the online environment. *London Review of Education*. 2017. URL: https://doi.org/10.18546/lre.15.3.08

2. Дудай М. І. Інтеграція цифрових технологій у професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва. А*кадемічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2026. № 1. С. 87–96. DOI: https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.1.12

3. Ковальчук, В. І., Коваленко, Т. В., & Ковальчук, А. В. (2026). Цифрова мобільність здобувачів освіти у контексті глобалізації та цифрової трансформації

освіти. *Педагогічна Академія: наукові записки*, (30). DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.20845023

4. Лі Ч. Розвиток цифрової компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва як педагогічна умова ефективного формування їхньої професійно-педагогічної компетентності. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2025. № 1. С. 98–104. URL: https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-1-98-104

5. Лущинська О., Шоловій М.-Т. Професійна мобільність педагога як вимога сьогодення. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2024. № 40. С. 154–162. DOI: https://doi.org/10.30970/vpe.2024.40.12243

6. Мирошниченко Н. О., Харькова Є. Д., Квітко Н. М. Формування професійної мобільності вищої освіти в Україні: переваги та виклики. *Академічні візії*. 2023. Вип. 25. С. 1–13. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10203402

7. Мистецька освіта: проблеми і перспективи розвитку в контексті європейської інтеграції : монографія / за ред. Л. Старовойт ; авт. кол.: І. Барановська, Д. Барановський, Л. Бровчак, М. Вацьо, Т. Коваль, Л. Ліхіцька, С. Мальов, Л. Старовойт, Н. Тодосієнко, Ю. Якименко. Вінниця, 2026. 431 с. DOI: https://doi.org/10.31652/978-617-5585-19-1

8. Сергійчук О. Професійна мобільність майбутнього викладача в умовах цифрової трансформації освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2026. № 1. С. 104–113. DOI: https://doi.org/10.31499/2307-4906.1.2026.356352

9. Стець Г. В., Кишакевич С. В. Викладання музичного мистецтва в умовах цифровізації освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. Вип. 217. С. 183–187. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-217-183-187

ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ ГРАМОТНОСТІ ТА МЕДІАСТІЙКОСТІ УЧНІВ ЯК НАПРЯМ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

Надія Волік

кандидатка історичних наук, доцентка кафедри всесвітньої історії та релігієзнавства

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

ORCID: 0000-0001-7039-2327 *nvolik@tnpu.edu.ua*

Цифрова трансформація змінила не лише засоби навчання, а й саму практику читання. Учень працює одночасно з підручником, повідомленнями в соціальних мережах, відеоматеріалами, інфографікою тощо. За таких умов прочитати текст означає не тільки відтворити його зміст. Необхідно встановити авторство й мету повідомлення, відрізнити факт від оцінки, зіставити кілька джерел, перевірити докази, розпізнати емоційний вплив і сформулювати власний аргументований висновок.

Актуальність цієї проблеми посилюють результати міжнародних і національних освітніх моніторингів. PISA-2025 зафіксувала, що 45 % українських 15-річних учнів не досягли базового рівня читацької грамотності [1; 2]. Це не означає, що вони не вміють читати в побутовому розумінні. Йдеться про труднощі із застосуванням прочитаного для розв’язання проблем, оцінювання інформації та побудови висновків. Саме такі вміння є необхідною передумовою відповідальної поведінки в сучасному інформаційному просторі.

У PISA читацька грамотність трактується як здатність розуміти, використовувати, оцінювати й осмислювати тексти для досягнення цілей, розвитку знань і участі в житті суспільства. Українські учні в PISA-2025 отримали в середньому 418 балів із читання. Це на 9 балів менше, ніж у 2022 р., та на 48 балів менше, ніж у 2018 р. [1–3].

Особливо важливим є показник базового рівня: 45 % учнів його не досягли. На цьому рівні учень повинен уміти визначити головну думку тексту помірної довжини, знаходити інформацію за чіткими, хоча іноді складними критеріями, та осмислювати призначення й форму тексту. Проблема стосується не літературної ерудиції, а здатності функціонально працювати з інформацією.

Дані також виявляють нерівномірність результатів. У читанні дівчата випередили хлопців на 32 бали: середній показник становив приблизно 434 бали у дівчат і 402 бали у хлопців. Порівняно з 2022 р. результати хлопців продовжили знижуватися. Помітним залишається й соціально-економічний розрив: серед учнів зі сприятливішими передумовами базового рівня читання досягли близько 70 %, тоді як серед учнів із несприятливими передумовами – близько 43 % [1; 3]. Ці відмінності вимагають не універсальних закликів «більше читати», а диференційованих педагогічних стратегій.

Інтерпретуючи результати, необхідно враховувати межі вибірки. У циклі 2025 р. українські дані представляли 17 із 27 адміністративно-територіальних одиниць, де було можливе проведення дослідження [1]. Отже, вони не охоплюють усі території та всі групи учнів, які навчаються в умовах війни. Крім того, учасники PISA-2025 навчалися переважно за попереднім державним стандартом, тому ці дані ще не можуть бути прямою оцінкою результатів Нової української школи на рівні базової середньої освіти.

ЗЗМЯПО-2024 доповнює картину даними про четвертокласників. Середній результат із читання у 2024 р. становив 197,9 бала порівняно зі 198,4 бала у 2021 р. та 201,6 бала у 2018 р. [4; 5]. Масштаб змін і методика цього дослідження відрізняються від PISA, проте тенденція вказує на чутливість читацької компетентності до кризових умов навчання. Учні цього випуску пройшли початкову школу під впливом пандемії, дистанційного навчання та повномасштабної війни.

Моніторинг учнів 6-х і 8-х класів 2024 р., хоча й оцінював предметні результати з української мови та математики, підтвердив зв’язок успішності з якістю викладання, формою навчання та освітнім середовищем [6]. У сукупності

ці матеріали показують, що труднощі не виникають раптово у 15-річному віці. Вони можуть накопичуватися на різних етапах навчанняю

У цифровому середовищі текст дедалі менше існує ізольовано. Він поєднується із зображенням, аудіо, відео, гіперпосиланнями, коментарями, статистикою та рекомендаціями алгоритмів. Читач сам визначає маршрут переходів між фрагментами, а тому мусить не тільки розуміти зміст, а й оцінювати структуру інформаційного простору. UNESCO пов'язує медіаінформаційну грамотність із критичним доступом до інформації, її аналізом, оцінюванням, створенням і відповідальним поширенням, окремо наголошуючи на протидії дезінформації та викликах штучного інтелекту [7].

Зв'язок читацької грамотності й медіастійкості виявляється щонайменше на трьох рівнях. Перший – смисловий: щоб перевірити повідомлення, потрібно точно зрозуміти, що саме в ньому стверджується. Другий – джерелознавчий: читач має встановити автора, контекст, дату, першоджерело та характер доказів. Третій – рефлексивний: необхідно розпізнати власну емоційну реакцію, упередження і готовність повірити повідомленню лише тому, що воно узгоджується з попередніми переконаннями.

У цьому сенсі фактчекінг не замінює читання. Технічна перевірка фотографії або пошук першоджерела не дадуть результату, якщо учень не може виділити основне твердження, відрізнити його від припущення та зрозуміти логіку аргументації. Так само висока швидкість пошуку не гарантує здатності оцінити знайдені матеріали. Медіастійкість формується на перетині читацьких, інформаційних, цифрових, етичних та емоційно-рефлексивних умінь [10].

Результати освітніх моніторингів мають бути не лише підставою для констатації навчальних втрат, а й орієнтиром професійного розвитку педагога. DigCompEdu описує 22 компетентності в шести сферах, серед яких професійна взаємодія, робота з цифровими ресурсами, викладання, оцінювання, підтримка учнів і розвиток їхньої цифрової компетентності [8]. Для формування читацької грамотності та медіастійкості цю рамку доцільно конкретизувати через систему взаємопов'язаних компетентностей (Таблиця 1).

Таблиця 1. **Професійні компетентності сучасного педагога**

Компетентність педагога	**Зміст**	**Приклад навчальної дії**
Читацько-методична	Добір текстів різних типів і складності; навчання пошуку, інтерпретації та оцінювання інформації.	Визначити головну тезу, докази, пропущену інформацію та можливі альтернативні висновки.
Інформаційно-аналітична	Розуміння походження, контексту, авторства і функцій повідомлення; зіставлення джерел.	Порівняти два повідомлення про одну подію та пояснити причини відмінностей.
Фактчекінгова	Верифікація тверджень, зображень, дат, статистики та посилань.	Знайти першоджерело цифри або цитати й оцінити коректність її використання.
Цифрова й алгоритмічна	Розуміння пошукової видачі, рекомендаційних алгоритмів, персоналізації та принципів роботи ШІ.	Порівняти результати різних пошукових запитів і пояснити, чому вони відрізняються.
Комунікативна	Організація аргументованого діалогу, розрізнення незгоди та ворожості, робота з різними позиціями.	Провести дискусію, у якій кожна позиція має спиратися на перевірені джерела.
Етична	Дотримання авторського права, приватності, недискримінації та відповідальності за поширення інформації.	Оцінити не лише правдивість, а й можливі наслідки поширення повідомлення.
Рефлексивна	Усвідомлення власних упереджень, емоційних реакцій і меж знання.	Пояснити, що саме змусило повірити повідомленню та які дані могли б змінити висновок.

Зазначені компетентності потрібні не лише вчителю мови та літератури. Історик працює з походженням і контекстом джерела; учитель громадянської освіти – з публічними аргументами та конфліктними позиціями; учитель математики – з інтерпретацією статистики й графіків тощо. Тому розвиток читацької

грамотності має стати наскрізним завданням школи, а не додатковою кампанією одного предметного циклу.

Першим напрямом повинно стати опанування методик критичного читання. Педагогові потрібні інструменти для організації читання до, під час і після роботи з текстом. Навчальні завдання мають передбачати не один «правильний» текст, а два або більше матеріалів із різним авторством, жанром і позицією. Учні повинні визначати спільне й відмінне, перевіряти фактичні твердження, встановлювати контекст і пояснювати, як спосіб подання впливає на сприйняття події. Дані PISA-2025 демонструють значні гендерні й соціально-економічні відмінності. Це вимагає регулярного формувального оцінювання, різнорівневих текстів, підтримки учнів та добору матеріалів, здатних залучити різні групи читачів. Також доцільним є створення професійних спільнот. Розвиток читацької грамотності й медіастійкості потребує узгодженої роботи педагогічного колективу: спільних критеріїв оцінювання джерел, міжпредметних завдань, обміну навчальними матеріалами та аналізу учнівських труднощів.

Таким чином, читацька грамотність є необхідною, хоча й не єдиною основою медіастійкості. Без точного розуміння твердження, аналізу доказів і зіставлення джерел неможливі ані фактчекінг, ані відповідальна взаємодія з цифровим або створеним ШІ контентом. Саме тому професійний розвиток сучасного педагога має охоплювати різноманітні компетентності. Педагогічна практика має переходити від відтворення одного тексту до роботи з множинними джерелами, від пошуку готової відповіді – до перевірки доказів, від технічного використання цифрових інструментів – до усвідомлення їхніх можливостей. Такий підхід перетворює результати освітніх моніторингів на основу конкретного професійного розвитку педагога і водночас посилює здатність учнів самостійно орієнтуватися в інформаційному середовищі.

Література

1. OECD. PISA 2025 Results. Volume I: Future-Ready Students. Paris: OECD Publishing, 2026. DOI: 10.1787/73451bc5-en.

2. OECD. PISA 2025 Results. Volume I: Ukrainian Regions (17 of 27). Country Note. Paris: OECD Publishing, 2026. URL: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2025-results-volume-i-country-notes_2d4ff9ea-en/ukraine_0eb7d4d3-en.html
3. Міністерство освіти і науки України. Результати України в міжнародному дослідженні якості освіти PISA-2025. 2026. URL: https://mon.gov.ua/news/rezultaty-ukrainy-v-mizhnarodnomu-doslidzhenni-iakosti-osvity-pisa-2025
4. Український центр оцінювання якості освіти. Навчання в кризових умовах: читацька, математична та природничо-наукова компетентності випускників початкової школи. Звіт за результатами третього циклу ЗЗМЯПО-2024. Київ, 2025. URL: https://testportal.gov.ua/rezultaty-tretogo-tsyklu-zzmyapo/
5. Український центр оцінювання якості освіти. ЗЗМЯПО-2024: успішність учнівства з математики та читання. 2025. URL: https://testportal.gov.ua/zzmyapo-2024-uspishnist-uchnivstva-v-galuzyah-matematyky-ta-chytannya/
6. Державна служба якості освіти України. Тестування учнів 6-х і 8-х класів з української мови та математики: результати ІІ етапу моніторингового дослідження. 2024. URL: https://sqe.gov.ua/test-uchni-6-i-8-kl-2024/
7. Grizzle A. et al. Media and Information Literate Citizens: Think Critically, Click Wisely! Media and Information Literacy Curriculum for Educators and Learners. 2nd ed. Paris: UNESCO, 2021.
8. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. DOI: 10.2760/159770
10. European Commission, Joint Research Centre. DigComp 3.0: The Digital Competence Framework for Citizens. 2025. URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/projects-and-activities/education-and-training/digital-transformation-education/digital-competence-framework-digcomp/digcomp-30_en

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ЧИННИК СУСПІЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Наталія Волік

доктор філософії, старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти

Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради

ORCID: 0000-0002-2511-5782 *volikn@dano.dp.ua*

В умовах євроінтеграції та масштабних суспільних трансформацій в Україні системи освіти всіх рівнів зазнають якісних перетворень. Особливої актуальності набуває дошкільна освіта як базисний фундамент становлення особистості. Сучасний європейський освітній простір орієнтований на людиноцентричність, розвиток навичок майбутнього (*soft skills*) та психологічний добробут. У цьому контексті дитячий садок виступає не лише простором підготовки до школи, а первинним середовищем соціалізації, де закладаються засади демократичної культури, емпатії та життєстійкості (*resilience*).

Теоретико-методологічні засади формування особистості дошкільника, розвитку його соціально-емоційної сфери та громадянської компетентності ґрунтовно досліджувалися у працях вітчизняних науковців. Зокрема, питання психолого-педагогічного супроводу та просвітництва, які забезпечують системний вплив на розвиток дитини, розглядала Т. Пироженко [4, с. 3–5]. Водночас світові тенденції спираються на фундаментальні концепції емоційного інтелекту [2, с. 45–48], теорії психосоціального розвитку Піаже та європейські рекомендації щодо ключових компетентностей [5, с. 15–20].

Виклики, що постають перед сучасним українським суспільством, вимагають кардинальної зміни ролі педагога закладу дошкільної освіти (ЗДО). Сучасний вихователь переходить від позиції транслятора знань до ролі

фасилітатора емоційного та соціального розвитку дитини. Як зазначається у дослідженні Н. Волік та ін. [1, с. 25–27], ключовим чинником у цьому процесі є роль емоційного інтелекту самого педагога, який безпосередньо впливає на ефективність формування соціально-громадянської компетентності дошкільника. Професійний розвиток педагога в умовах євроінтеграції передбачає оволодіння технологіями *resilience-oriented pedagogy*, здатністю створювати безпечне, інклюзивне та психологічно комфортне середовище.

Провідним напрямом трансформації освітнього процесу є формування емоційного інтелекту (EQ) та емоційної стійкості у дошкільнят. Практична реалізація цього завдання у роботі педагогів передбачає впровадження інструментів «азбуки емоцій», організацію спеціальних «куточків усамітнення» або «дерев настрою», застосування інтерактивних ігрових методик на розпізнавання власних станів та емоцій інших (наприклад, «Океан емоцій», театр масок, елементи лялькотерапії). Такі практики вчать дітей конструктивно проживати тривогу, стрес чи агресію, що є життєво необхідним в умовах сучасних реалій [3, с. 112–115].

Другим важливим вектером є закладання елементів громадянської компетентності. Формування громадянської ідентичності в дошкільному віці починається з мікрогрупи. Ефективними практиками тут є щоденні «кола довіри» (ранкові кола), під час яких діти спільно виробляють правила групи та вчаться домовлятися. Залучення дошкільників до проєктної діяльності соціального спрямування (наприклад, мініпроєкти взаємодопомоги, акції «Діти – дітям», виготовлення листівок подяки) формує почуття причетності до спільноти. Важливим елементом є також ознайомлення з різноманіттям культур через європейські дитячі ігри та практичне засвоєння прав дитини в життєвих кейсах.

Третім складником успішних суспільних змін є партнерство з родинами як євростандарт дошкілля. Як підкреслює Т. Піроженко [4, с. 6–8], вагому роль відіграє психолого-педагогічне просвітництво батьків, яке забезпечує єдність виховних впливів. На практиці це реалізується через спільні артмайстерні,

батьківські тренінги з розвитку емоційної стійкості в родині та роботу «батьківських клубів» за європейським принципом *parental engagement*.

Отже, формування емоційної стійкості та громадянської компетентності дітей дошкільного віку є стратегічним чинником побудови демократичного, відкритого та стійкого українського суспільства. Професійний розвиток педагога, спирання на розвинений власний емоційний інтелект та готовність інтегрувати передові європейські психолого-педагогічні практики є запорукою успішності євроінтеграційних процесів в освітній галузі України.

Література

1. Волік Н., Хомич О., Міхіна Н., Мазур І. Роль емоційного інтелекту педагога у формуванні соціально-громадянської компетентності дошкільника. *Acta Paedagogica Volinienses*. 2024. Вип. 4. С. 23–30.

2. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. Т. Татарченко. Київ : Видавництво «Старого Лева», 2018. 512 с.

3. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості дошкільника: навч. посіб. Київ : Освіта, 2020. 256 с.

4. Піроженко Т. О. Психолого-педагогічне просвітництво батьків дітей раннього та дошкільного віку : наукова доповідь загальним зборам НАПН України, 19 листоп. 2021 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2021. Т. 3, № 2. С. 1–9. DOI: https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-1-8

5. Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2019. 112 p.

ІНТЕГРАЦІЙНИЙ ПІДХІД В ОСВІТІ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТА МОЖЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ

Наталія Дячик

доктор філософії

Національний університет «Львівська політехніка»

nataliia.y.diachyk@lpnu.ua

Інтеграційний підхід у сучасній освіті передбачає взаємопов'язане опрацювання змісту навчальних дисциплін, узгодження методів і форм навчання та забезпечення цілісності освітнього процесу. Його реалізація ґрунтується на встановленні міждисциплінарних зв'язків, поєднанні теоретичних знань із практичною діяльністю та формуванні цілісного уявлення про досліджувані явища. У цьому контексті важливим є з'ясування методологічних засад інтеграції та можливостей її застосування у професійній підготовці майбутніх фахівців.

Як зазначають З. Шацька та Т. Бабіна, «світовий процес інтеграції здійснює активний вплив і на сферу освіти, стимулюючи її розвиток, як на внутрішньому, так і на зовнішньому рівнях. Впровадження інтеграційних методів навчання, інтеграція наукових знань в рамках освітнього процесу, інтеграція самого освітнього процесу сприяє покращенню процесу засвоєння знань, підвищенню рівня науково-дослідницької діяльності» [2, с. 47].

Серед основних методологічних проблем інтеграції можна виокремити обґрунтування її об'єктивної основи, дослідження механізмів інтеграції та засобів формування інтегративної сукупності. Розв'язання останньої проблеми потребує аналізу взаємодії філософських і логічних основ інтеграції. Їх ізольоване вивчення не дає змоги сформувати надійну основу для впровадження в освітні системи науково обґрунтованих інтегративних підходів. Об'єктивною основою логічної інтеграції є те, що об'єкти матеріального світу підпорядковуються певним законам, а зв'язки між ними мають закономірний характер. Щоб установити логічні зв'язки між знаннями про різні об'єкти,

необхідно шляхом ідеалізації виявити загальні закономірності та фундаментальні закони, спільні для досліджуваних об'єктів. Під час формування інтегративних систем доцільно дотримуватися законів логіки – тотожності, несуперечності, виключеного третього та достатньої підстави.

Т. Григоренко розглядає побудову наскрізної програми формування професійної компетентності психолога, що передбачає набуття психолого-педагогічних знань та опанування сучасних психолого-педагогічних, діагностичних, корекційних і реабілітаційних технологій [1, с. 5].

Наукове мислення спирається на загальні принципи пояснення природних і суспільних явищ через властиві їм закономірності. У розвиненому вигляді наукове знання постає як теорія – концептуальна система взаємопов'язаних понять, що описує предмет дослідження. Необхідною умовою інтеграції є утворення внаслідок об'єднання системи, якій притаманна цілісність. Інтеграцію також розглядають як узагальнення категоріального апарату науки та перехід від менш загальних до більш загальних законів. Це сприяє формуванню цілісного знання та єдиної концептуальної структури наукового мислення. Водночас у науковому пізнанні інтеграція передбачає уніфікацію понятійного апарату для опису подібних процесів у різних галузях знання.

Під час комплексного дослідження складних об'єктів і систем інтеграція відбувається через синтез знань, ідей і методів. Цей процес супроводжується узагальненням, концентрацією та «стисненням» наукової інформації, що підвищує рівень її впорядкованості й систематизації. При цьому виникають комплексні галузі знання на перетині наук, які потребують узгодження їхнього понятійного апарату й методологій.

Взаємозв'язок філософських і психологічних основ інтеграції в навчально-пізнавальному процесі забезпечується узгодженим використанням логічних методів навчання та загальнонаукових прийомів пізнання.

Синтез і його вищий рівень – інтеграція – повноцінно реалізуються на основі знань із різних предметів з урахуванням єдності й цілісності навколишнього світу. Інтеграція знань виявляється передусім у вивченні різних

явищ і процесів з єдиних позицій. Вона пов'язана з уніфікацією понятійного апарату сучасної науки та дослідженням комплексних проблем.

Упровадження інтегративних процесів в освіті на основі філософських і логіко-гносеологічних положень сприяє вдосконаленню пізнавальної діяльності, підвищенню якості й системності знань, усвідомленню практичної цінності навчання та застосуванню здобутих знань у професійній діяльності.

Інтеграція дає змогу реалізувати принцип професійної спрямованості навчання цифрових технологій і долати труднощі, що виникають за багатопредметної організації навчання. Її основою є зближення та взаємодія дисциплін із цифрових технологій і фахових дисциплін у підготовці педагога.

Мета інтеграції – забезпечити умови для формування гнучкого мислення та цілісного сприйняття дійсності; розвинути потребу в саморозвитку й самоосвіті впродовж життя; сформувати науковий спосіб мислення; допомогти встановлювати сутнісні зв'язки між процесами й опановувати цілісне знання; підвищити якість освіти шляхом оновлення змісту навчальних дисциплін і методики їх викладання; сформувати системне мислення та запровадити нові навчальні курси.

Інтеграцію знань доцільно здійснювати на основі системотвірної дисципліни. Такий підхід формує інтегральні способи пізнання й діяльності, наближає знання з цифрових технологій до професійної підготовки педагога, дає змогу зменшити обсяг навчального матеріалу без втрати якості його засвоєння та скоротити кількість навчальних дисциплін. Він також сприяє використанню цифрових технологій у професійній діяльності й формуванню в педагогів цілісного системного мислення та взаємопов'язаних компетентностей.

У підготовці майбутніх психологів інтеграційний підхід дає змогу розглядати педагогічну компетентність у взаємозв'язку з іншими складниками професійної підготовки. Її формування передбачає врахування загальних закономірностей навчання та індивідуальних особливостей здобувачів освіти. У межах такого розгляду системний аспект характеризує структуру компетентності та зв'язки між її компонентами, а функціональний – їх реалізацію

у професійній діяльності. Поряд із раціональним опрацюванням знань доцільно враховувати інтуїтивні й емоційні складники осмислення професійних ситуацій. Інтеграція психологічного та педагогічного змісту навчальних дисциплін може слугувати методологічною основою такого поєднання.

Таким чином, методологічні засади інтеграційного підходу в освіті охоплюють уявлення про цілісність і взаємозв'язок явищ, логічну узгодженість знань та врахування особливостей їх засвоєння. Можливості його застосування пов'язані зі встановленням міждисциплінарних зв'язків, узгодженням змісту освітніх компонентів і поєднанням теоретичної та практичної підготовки. У підготовці педагогів і психологів цей підхід створює основу для взаємопов'язаного опанування фахових, педагогічних та інших необхідних знань. Його реалізація потребує визначення спільних навчальних цілей, обґрунтованого добору змісту та збереження специфіки відповідних дисциплін.

Література

1. Григоренко Т. В. Формування професійних компетентностей у психолога (спеціального, клінічного) у процесі навчання: дис. доктора філософії: 016. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2021. 237 с.

2. Шацька З. Я., Бабіна Т. Напрями інтеграційних процесів в освіті. Проблеми інтеграції освіти, науки та бізнесу в умовах глобалізації: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 10 листопада 2020 року). Київ : КНУТД, 2020. С. 46–47.

ОСВІТА ЗАРАДИ СУСПІЛЬНИХ ЗМІН: ВИХОВАННЯ СВІДОМОГО ГРОМАДЯНИНА З ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Наталія Міхіна

старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти КЗВО «ДАНО»ДОР»

ORCID: 0000-0001-7555-9448 *mihina2020@gmail.com*

Розвиток цивілізації у XXI столітті супроводжується системними викликами, серед яких провідне місце посідають екологічні дестабілізації, економічні та соціальні трансформацій тотальна диджиталізація та поглиблення соціальної поляризації. За таких умов актуалізується суспільний запит на формування нової парадигми освіти, базовими детермінантами якого є розвинене критичне мислення, емпатійний потенціал та здатність до кооперації. Сучасний соціокультурний простір потребує лідерів інноваційного типу.

У цих умовах особливої актуальності набуває якість освіти. В сучасному суспільстві звично роль рушія суспільних трансформацій покладають на вищу або середню освіту. У цих умовах особливої актуальності набуває важливість розуміння цінності дошкільної освіти.

Глобальна педагогічна спільнота, підтримана численними нейробіологічними та економічними дослідженнями, визнає що дошкільна освіта є першим, найбільш чутливим і стратегічно важливим етапом формування особистості здатної впливати на розвиток суспільства. Саме в інституціях раннього дитинства закладається той базис, який згодом визначає траєкторію розвитку всього суспільства. Психологічні дослідження доводять, що мозок дитини у віці від 2 до 6 років має найвищу пластичність. Саме в цей період формується модель поведінки індивіда в соціумі.

У сучасній педагогічній науці спостерігається фундаментальна зміна освітньої парадигми. Провідні світові освітні системи, зокрема скандинавська модель, а також альтернативні педагогічні підходи (Реджіо-Емілія, Монтессорі)-

переорієнтовують вектор розвитку з механічного засвоєння знань, до проектування високостимулюючого, насиченого освітнього середовища.

Сучасна світова парадигма дошкільної освіти орієнтована на забезпечення рівного доступу до навчання та соціалізації для всіх дітей. Інклюзивна освіта вимагає не просто фізичної присутності дитини з особливими освітніми потребами у групі, а створення психологічно безпечного середовища. Ключовим чинником такої інтеграції є емпатія – здатність розуміти та розділяти емоційні стани інших. В закладах дошкільної освіти існує наявність бар'єрів у міжособистісній взаємодії між дітьми з типовим розвитком та їхніми однолітками з ООП. Часто спостерігається дефіцит емпатійних установок, що призводить до ізоляції дітей із порушеннями психофізичного розвитку. Аналіз останніх досліджень міжнародного досвіду свідчить, що інклюзивне середовище потребує цілеспрямованого моделювання. Сучасні українські психологи підкреслюють, що розвиток емпатії включає взаємопов'язані компоненти-афективний (емоційний відгук), когнітивний (розуміння стану іншого) та поведінковий. Емпатія дошкільників не розвивається спонтанно лише за рахунок спільного перебування в одному просторі, вона потребує керованого психолого-педагогічного супроводу. Інклюзивне середовище є потужним ресурсом для розвитку емоційного інтелекту саме завдяки різноманітності соціального досвіду.

Формування екологічної культури особистості на етапі дошкільного дитинства є фундаментальною основою виховання свідомого громадянина, здатного забезпечити сталий розвиток соціуму та нівелювати сучасні екологічні виклики. Глобальні та національні екологічні кризи зумовлюють нагальну потребу в трансформації суспільної свідомості. Оскільки базові ціннісно-смислові орієнтири, моделі поведінки та світоглядні матриці індивіда формуються в ранній період онтогенезу, саме заклади дошкільної освіти виступають первинним простором для виховання екологічної відповідальності особистості.

Свідомий громадянин – це не лише людина, яка знає свої політичні чи соціальні права й обов’язки. Це особистість, яка усвідомлює відповідальність за майбутнє своєї країни та планети в цілому. Екологічна освіта дошкільників озброює дитину першими знаннями про природу, взаємозв'язки в ній та вплив людини на довкілля, формує емоційно-ціннісне ставлення до всього живого. Кінцевий результат освітнього впливу виражається у повсякденних екологічних звичках, поведінці та свідомій діяльності в природі.

У дошкільному віці екологічна культура формується через образ умовного «соціально-екологічного ідеалу». Дитина вчиться сприймати природу не як безкінечний ресурс для людських потреб, а як спільний дім, де кожен організм має право на життя. Екологічна культура, сформована в дитинстві, трансформується у стійку громадянську позицію в дорослому віці. Дитина, яка змалечку звикла ощадливо використовувати воду, берегти енергію, сортувати відходи та не шкодити живим істотам, у майбутньому стає свідомим громадянином.

Виховання екологічної культури дошкільників – це не просто ознайомлення з природою, а стратегічний інструмент суспільних змін. Інвестуючи зусилля в розвиток екологічної свідомості малюків сьогодні, ми формуємо нову генерацію українців-відповідальних, свідомих громадян, здатних жити в гармонії з довкіллям та розбудовувати екологічно безпечне майбутнє.

Важливим вектором є також екологізація родинного дозвілля. Дошкільнята часто стають «трансляторами» екологічних цінностей у своїй сім'ї, спонукаючи батьків переглядати власні побутові звички, відмовлятися від пластику, економити ресурси.

Для реалізації концепції впровадження критичного мислення в заклади дошкільної освіти, міжнародна практика пропонує відійти від директивного навчання на користь методів співучасті, це впершу чергу проєктна діяльність. Замість абстрактних розмов про екологію, діти залучаються до реальних дій, сортування сміття в групі, висаджування рослин на майданчику, створюють годівнички, застосовують соціальні кейси через гру, проводять рольові ігри для

вирішення конфліктів. Діти вчаться вербалізувати свої емоції та чути позицію однолітків.

Педагог у такій системі координат перестає бути просто транслятором знань. Він стає фасилітатором суспільної взаємодії. Важливо створити демократичне середовище в групі, де голос кожної дитини має значення.

Виховання свідомого громадянина з дошкільного віку є головним рушієм довгострокових суспільних змін. Дитина, яка у п'ять років вчиться робити вибір, поважати інших та брати відповідальність за своє оточення, у дорослому віці стане активним учасником демократичних процесів.

Дошкільна освіта не є просто етапом підготовки до школи чи формою догляду за дітьми, поки батьки працюють. Це фундаментальний інститут соціалізації, де закладаються матриці поведінки майбутнього громадянина. Від того, які цінності, навички та рівень психологічної безпеки отримає дитина в перші роки життя, безпосередньо залежить вектор розвитку глобального суспільства. Держави, які прагнуть бути конкурентоспроможними в майбутньому, мають розглядати фінансування та модернізацію дошкільної освіти як головний стратегічний пріоритет.

Освіта заради суспільних змін у дошкільному віці-це інвестиція в майбутнє солідарне суспільство. Навчаючи дітей ділитися, поважати кордони інших, дбати про природу та критично мислити сьогодні, ми формуємо покоління, яке завтра побудує більш справедливий і сталий світ.

Міжнародна педагогічна спільнота має об'єднати зусилля для інтеграції цих цінностей у національні програми раннього розвитку. Подальші дії мають бути спрямовані на розробку діагностичного інструментарію для вимірювання довгострокового впливу досвіду ранньої участі на громадянську активність дорослих.

Література

1. Аршава І.Ф., Салюк М.А. Особливості взаємозв’язку імпліцитних теорій інтелекту та особистості з копінг-стратегіями. Дніпровський науковий

часопис публічного управління, психології, права. № 1, 2022. С. 34-41. DOI https://doi.org/10.51547/ppp.dp.ua/2022.1.5

2. Сисоєва С. О., Рейпольська О. Д. Освітній процес у закладах дошкільної освіти в умовах воєнного стану: теорія, практика, інновації. Вісник Національної академії педагогічних наук України. № 5 (2). 2023. С. 1–9. URL:https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5207

3. Пантюк Т., Пантюк М., Перхун Л. Практикум з ігрової діяльності: навчально-методичний посібник. Дрогобич: РВВ ДДПУ імені Івана Франка, 2022. 134 с.

4. Шинкаренко В. В, Клімова Л. В., Мазур І. А., Міхіна Н. О., Рудень В.В. Дошкільна освіта: нові реалії та перспективи розвитку. Обласна педагогічна газета «Джерело». № 25–99 29 (1185–1189) липень-серпень 2024 року. С. 2–3. URL:http://surl.li/mbhjje

5. Шинкаренко В. В. Антропологічний підхід до виховання особистості дитини. Дошкілля Дніпропетровщини: виклики, проблеми, перспективи. Виховуємо, навчаємо, розвиваємо ефективно і з радістю!: матеріали серпневого онлайн форуму (27 серпня 2021 р., Дніпро). Дніпро: КЗВО «ДАНО» ДОР», 2021. С.3–9. URL: https://surl.li/rjzxxt

6. Шпак М. Психологічна концепція розвитку емоційного інтелекту особистості онтогенезі. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки., 2020. Вип. 10 (55). С 125-134. URL: https://salo.li/13fdb60

СУСПІЛЬНА ДОВІРА ЯК ОРІЄНТИР ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАВНИКІВ

Наталія Чубінська

кандидат педагогічних наук, доцент

Національний університет «Львівська політехніка»

ORCID: 0000-0002-4803-2453 nataliia.b.chubinska@lpnu.ua

Суспільна довіра до правничої професії актуалізує питання про те, як очікування щодо фаховості, добросовісності та відповідальності правника відображаються у змісті його професійної підготовки. Опанування правових знань набуває суспільного значення через їх застосування з повагою до гідності людини та дотриманням професійної етики. Тому педагогічного осмислення потребує зв'язок між визначеними результатами навчання та здатністю випускника діяти відповідально у конкретній ситуації правової допомоги.

Мета – обґрунтувати роль суспільної довіри як соціального орієнтира професійної підготовки майбутніх правників і запропонувати теоретичну модель співвіднесення суспільних очікувань із результатами навчання та професійною поведінкою здобувача. Застосовано теоретичний аналіз, порівняння й узагальнення українських праць про довіру та правничу освіту, а також зіставлення їхніх положень із вимогами бакалаврського стандарту вищої освіти [1-3; 5].

Суспільну довіру розглядаємо як очікування компетентного, добросовісного й відповідального виконання правником професійних обов'язків. Для педагогічного аналізу розрізняємо довіру до конкретного фахівця, що формується у взаємодії з ним, і довіру до правничої професії та інституцій правосуддя. Ці прояви пов'язані, але не тотожні: сумлінна дія окремого правника не гарантує високої довіри до інституції, а репутація професії сама по собі не засвідчує компетентності випускника. Н. Глебова розкриває освітній вимір формування культури суспільної довіри [1]. У правничій освіті це спрямовує увагу на зразки професійних рішень і комунікації, які засвоює здобувач.

У передмові до аналітичного дослідження «Стан юридичної освіти в Україні» правничу професію окреслено як професію підвищеної суспільної довіри. Саме дослідження характеризує якість підготовки через результати освітніх вимірювань [3]. Водночас оцінювання знань і вмінь випускника та дослідження суспільної довіри мають різні предмети. Навчальний тест може засвідчити певні результати підготовки, проте його оцінка не є безпосереднім виміром довіри до правника. Звідси випливає доцільність розглядати суспільну довіру як орієнтир змісту й організації освіти, не ототожнюючи її з окремою компетентністю чи результатом навчання.

Нормативною основою такого співвіднесення є стандарт вищої освіти. У стандарті першого (бакалаврського) рівня, затвердженому наказом МОН України від 20.07.2022 № 644, зазначено спеціальність 081 «Право» [5]; за оновленим Переліком галузей знань і спеціальностей їй відповідає D8 «Право» [4]. Стандарт передбачає здатність діяти з етичних міркувань, повагу до гідності людини, обґрунтування правової позиції, консультування відповідно до професійної етики та збереження конфіденційної інформації [5]. Ці вимоги конкретизують професійні дії, розвиток яких може сприяти формуванню передумов довіри.

Пропонуємо авторську трирівневу теоретичну модель зв’язку суспільних очікувань із професійною підготовкою. На соціальному рівні вихідним орієнтиром є очікування фахової, добросовісної та зрозумілої правової допомоги. На програмному рівні це очікування співвідноситься з компетентностями й результатами навчання, визначеними стандартом та конкретизованими освітньою програмою. На рівні навчальної взаємодії результати навчання розкриваються через дії здобувача у професійно орієнтованих завданнях. Модель дає змогу простежити, як суспільне очікування набуває педагогічного змісту через добір завдань і способів оцінювання.

На рівні навчальної взаємодії виокремлюємо п’ять спостережуваних проявів відповідальної професійної поведінки: з’ясування фактичних обставин; розмежування встановлених фактів і припущень; обґрунтування правового

висновку та меж його певності; урахування етичних обмежень; зрозуміле пояснення людині можливих наслідків рішення. Пропонуємо використовувати їх як орієнтири педагогічного оцінювання виконання навчальних завдань. Оцінювання має спиратися на зміст і обґрунтованість дій здобувача, а також на здатність пояснити власне рішення та переглянути його після уточнення обставин.

Т. Кучеренко розглядає роль юридичної клініки у формуванні правової культури та професійної ідентичності студента-правника [2]. У цьому контексті навчальна ситуація правової консультації дає можливість поєднати правовий аналіз із професійною комунікацією. Наприклад, умовний клієнт очікує однозначної відповіді за неповних фактичних даних. Здобувач має визначити, яких відомостей бракує, пояснити межі певності висновку та запропонувати спосіб перевірки невідомих обставин. Для викладача предметом оцінювання стають обґрунтованість відповіді, коректність комунікації й дотримання етичних вимог. Позитивна реакція умовного клієнта не може бути самостійним критерієм якості: юридично обґрунтована відповідь іноді суперечить його очікуванням.

Отже, обґрунтовано педагогічне значення суспільної довіри як соціального орієнтира професійної підготовки майбутніх правників. Запропонована трирівнева теоретична модель пов’язує суспільні очікування, нормативно визначені результати навчання та професійні дії здобувача. Виокремлені п’ять спостережуваних проявів відповідальної поведінки конкретизують можливості врахування цього орієнтира у навчальних завданнях та їх оцінюванні. Перспективою подальших досліджень є уточнення критеріїв оцінювання зазначених проявів і перевірка можливостей їх застосування у практичній підготовці майбутніх правників.

Література

1. Глебова Н. І. Формування культури суспільної довіри: освітній вимір. Грані. 2016. № 1 (129). С. 92–98. URL: https://grani.org.ua/index.php/journal/article/download/337/343/639 (дата звернення: 24.09.2026).

2. Кучеренко Т. М. Формування юридичною клінікою правової культури та її вплив на професійну ідентичність студента-правника. Правничий часопис Донецького національного університету імені Василя Стуса. 2023. Т. 1, № 1. С. 86–95. DOI: https://doi.org/10.31558/2786-5835.2023.1.1.11.

3. Мудрук С. О. Стан юридичної освіти в Україні : аналітичне дослідження за результатами освітніх вимірювань. Київ : Ваіте, 2018. 168 с. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/Новини/2018/04/04/Legal_Education_Report_Web-site.pdf (дата звернення: 24.09.2026).

4. Про внесення змін до переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої та фахової передвищої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 30.08.2024 № 1021. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1021-2024-п#Text (дата звернення: 24.09.2026).

5. Про затвердження стандарту вищої освіти зі спеціальності 081 Право для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 20.07.2022 № 644. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-zi-specialnosti-081-pravo-dlya-pershogo-bakalavrskogo-rivnya-vishoyi-osviti (дата звернення: 24.09.2026).

ОНЛАЙН ІГРИ ЯК ЗАСІБ ДЛЯ НАВЧАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

Оксана Булейко

Вихователь, спеціаліст вищої категорії

Комунальний заклад дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу №204 Криворізької міської ради

ksychenwbz@gmail.com

Останнім часом дослідники (Н. Михайленко, Н. Короткова) виявляють зацікавленість не так феноменом гри, як сутністю, структурою, динамікою стосунків, що в ній складаються. Цей напрям наближений до сучасних концепцій дошкільного виховання, що розглядають гру як джерело формування особистості.

Сучасні українські науковці (Л. Артемова, Г. Григоренко, К. Щербакова та ін.) досліджують формування суспільної спрямованості дитини дошкільного віку у грі, розвиток моральних стосунків у творчих іграх тощо. За їхніми твердженнями, гра містить більші можливості для формування особистості дошкільників, ніж будь-яка інша діяльність, оскільки мотиви її мають велику спонукальну силу і дітям зрозуміле співвідношення мотиву і мети гри. Загалом, усі вони по-своєму аргументують, деталізують положення, що гра своїм змістом передбачає організацію дитячого товариства, а тому важливо, щоб вона втілювала позитивні явища навколишнього життя. **С**учасні психолого-педагогічні дослідження гри характеризуються зближенням поглядів на неї як на провідну діяльність дітей дошкільного віку, аналізом її виховних можливостей і засобів їх актуалізації. На цих проблемах зосереджувався Л. Виготський. Він переконував, що виховний потенціал гри може бути реалізованим тільки за умови спрямування її дорослими. Цю точку зору розвинуто в працях французького психолога А. Валлона, її підтримували також представники педагогічної науки: Р. Пфютце, І. Хоппе, Л. Шройтер (Німеччина), Д. Ковач, О. Ваг, П. Баконі (Угорщина), Л. Бєлінова (Чехія), Е. Петрова, С. Аврамова (Болгарія) тощо.

Метою своєї роботи (створення каталогу онлайн ігор) я визначила врахування інтересів сучасних дітей до гаджетів і використання їх з користю для дітей. Враховуючи реалії сьогодення, в життя дошкільників ввійшли онлайн ігри. Ці ігри спрямовані не лише щоб розважати дитину, але й навчати, знайомити з різними аспектами дорослого життя.

Впроваджуючи у свою роботу онлайн ігри, я хотіла дослідити вплив цих ігор на інтелектуальне виховання дітей. Чи справді така гра, зумовлена відсутністю прямого навчання, створює умови для засвоєння і відтворення нових знань, формується і розвивається вміння співвідносити свою точку зору на події, які зображуються, дії, предмети з точкою зору інших, що відкриває можливості для переходу її мислення на новий рівень.

Свій каталог онлайн ігор (детальніше з каталогом можна ознайомитись в Додатку А) я склала, враховуючи тематичне планування, що дає змогу практичному педагогу цікаво та багатогранно провести своє заняття. Крім того ці ігри можуть бути використані для взаємозв'язку з батьками вихованців.

Народна педагогіка вимагає виховувати дитину, зважаючи на вікові особливості дитини: "Гни дерево, поки молоде, вчи дітей, поки малі". Цей народний вислів дуже влучно говорить про те, що моральні, духовні засади дитина в змозі сприймати вже в дитинстві. Спостерігаючи за життям, діти розуміють, що таке добро та зло, вчаться виявляти симпатію та антипатію, співпереживати та допомагати. Вчаться цінувати працю людей, дбайливо ставитися до результатів їх праці.

Під час застосування у своїй дистанційній роботі наведених зразків ігор, я переконалася, що онлайн гра, при відповідному підборі матеріалу, допомагає дитині у засвоєнні знань, зацікавлює її навчанням. Моніторингові дослідження дітей моєї групи показали кращій рівень знань, ніж дітей групи де такі ігри не застосовувалися в роботі з дітьми.

Даний каталог онлайн ігор допоможе вихователям, логопедам, дефектологам спрямувати свою роботи в бік особистісно-орієнтованого підходу, допоможе налагодити ефективний взаємозв'язок з батьками, встановити не

формальний, а цікавий, сучасний стиль спілкування з дошкільниками. Сподіваюся, що допоможу своїм колегам у плануванні роботи, використовуючи сучасні форми навчання.

Ця робота має перспективу на розширення матеріалу: додавання ігор, доповнення іншими темами тижнів тощо.

Література

1. Білан О. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» . Тернопіль: Мандрівець. 2022. 216 с.

2. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / С.У. Гончаренко. – К., Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.

3. Косенчук О.Г., Новик І. Державний стандарт дошкільної освти: особливості впровадження: посібник / за ред. Т.О. Піроженко. Харків: Ранок. 2021. 240 с.

4. Концепція дошкільного виховання в Україні (проект). – К.: Освіта, 1993. – 16 с.

5. Соціологія дошкільного дитинства / В. С. Собкин [и др.] // Праці з соціології освіти. Т. XVII. Вип. XXIX. М .: Изд-во ІСО РАО, 2013.

ОСВІТА ЗАРАДИ СУСПІЛЬНИХ ЗМІН ЧЕРЕЗ ВИВЧЕННЯ ДЕКОРАТИВНОГО МИСТЕЦТВА (САМЧИКІВСЬКИЙ РОЗПИС)

Оксана Булейко

Вихователь, спеціаліст вищої категорії

Комунальний заклад дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу №204 Криворізької міської ради

ksychenwbz@gmail.com

Освіта заради суспільних змін через вивчення традицій у мистецтві — це потужний підхід, який використовує культурну спадщину як інструмент для вирішення сучасних соціальних викликів, об'єднання громад та формування національної ідентичності.

Коли традиційне мистецтво (ремесла, фольклор, обряди, візуальне мистецтво) інтегрується в освіту не як статичний музейний експонат, а як живий процес, воно перетворюється на рушій суспільних трансформацій. Повернення до витоків допомагає суспільству позбутися нав'язаних ззовні стереотипів, відновити історичну пам'ять та зміцнити національну гідність (особливо актуально для України в контексті подолання наслідків колоніального минулого).

Чи можливо зробити мистецтво частиною життя дітей? Я вважаю, що саме педагоги мають допомогти дітям «впустити» мистецтво в своє життя.

«Під час знайомства дітей з мистецтвом варто бути максимально щирими», — переконана письменниця й мистецтвознавець Франсуаза Барб-Ґалль. Поняття епох, стилів, сюжетів і технік на початку не мають жодного значення порівняно із впливом, який твори можуть справити на дітей. Обираючи підхід, треба пам’ятати про вік дитини і дозувати інформацію — тобто створити найсприятливіші умови для приємних відкриттів.

Наймолодші схильні «дивитися» за допомогою рук, ба навіть цілого тіла. Торкатися, проводити пальцями, мімікою чи за допомогою рухів тіла передати

те, що бачать у творі. Персонажі, матеріал, з якого виготовлено роботу, композиція твору — це прекрасне джерело для фантазування.

І саме декоративний розпис є таким джерелом фантазії. Коли я вперше побачила роботи створені у стилі Самчиківського розпису, я зрозуміла, що варто з ними знайомити дітей. Його схожість та відмінність від Петриківського розпису допоможуть дітям навчитися бачити особливості кожного розпису.

Самчиківський розпис або самчиківка — вид українського декоративно-ужиткового мистецтва. Переважно сюжетний, виконується великим зубчастим малюнком, схожим на гобеленовий. У 60-их роках XX сторіччя самчиківський розпис почав відроджуватися зусиллями українського етнографа Олександра Пажимського та його соратників на базі традиційного народного декоративно-ужиткового мистецтва. Є в Самчиківському розписі щось від писанкарства, щось від вишиванки, щось від гуцульських килимів, адже він поєднує в собі традиційні місцеві українські елементи орнаментів з орнаментикою прадавніх племен, що жили колись на цій землі. В ньому можна зустріти техніки, притаманні Трипільській та Черняхівській культурам, адже майстри з Самчиків, створюючи свою школу розпису, намагались зберегти в ній всю багатогранну історію України та її народу.

Свою роботу по ознайомленню дітей з розписом я почала з поєднанням його на заняттях *«Дитина у природному довкіллі»* - розгляду зображень (чим зображення у декоративному розписі відрізняється від природного оригіналу, шукаємо разом аналоги "елемент розпису — рослина" серед рослин нашої місцевості, визначаємо, за якими ознаками можна впізнати реальну рослину).

Запропонуйте малятам пригадати інші рослини своєї місцевості, уявити, який вигляд вони матимуть у декоративному розписі, та створити власні візерунки. Це допоможе їм відчути й усвідомити, що народне мистецтво — не застигле минуле, що воно живе, весь час розвивається, і кожен з нас може придумувати і використовувати власні декоративні елементи в народному стилі у сучасних виробах.

Така діяльність розвиває фантазію, креативність, уяву, гнучкість і самостійність мислення, допомагає активізувати інтерес дошкільників та молодших школярів до образотворчої діяльності.

Методичні аспекти роботи з дітьми (детальніше з роробкою можна ознайомитись в Додатку Б)

1. Інтеграція мистецтва у природничий розвиток

- Порівняння декоративних елементів із природними аналогами.
- Створення власних орнаментів на основі рослин місцевості.
- Усвідомлення того, що народне мистецтво є динамічним і сучасним.

2. Логіко-математичний розвиток через мистецтво

Використання дидактичних ігор:

- «Геометричне асорті» — співвіднесення елементів розпису з геометричними фігурами.
- «Порахуй» — лічба елементів за кольором, формою, величиною.
- «Швидко знайди і місце назви» — розвиток просторової орієнтації.

3. Художньо-естетичний розвиток

- Ігри «Прикрась посуд», «Прикрась хату» — формування композиційного мислення та симетрії.
- Створення об’ємних аплікацій — розвиток тактильного сприйняття та розуміння форми.

4. Емоційний розвиток

- Релаксаційні хвилинки («Покажи як танцює квіточка») — тілесне проживання образів.
- Ігри «Який настрій картини» — формування емоційної грамотності.
- Вправи на усвідомлення духовних «дарунків» мистецтва.

5. Використання цифрових ресурсів

Онлайн-ігри (LearningApps) сприяють:

- класифікації елементів розпису;
- розвитку лічби та логічного мислення;
- взаємодії дітей і батьків у спільній творчій діяльності.

На останок хочу зазначити, що педагогічна цінність пізнання народного та декоративно-прикладного мистецтва пояснюються наступними важливими причинами: твори цих видів мистецтва дозволяють виховувати у дітей певну культуру сприйняття матеріального світу, сприяють формуванню естетичного відношення до дійсності , допомагають глибше пізнати художньо-виразні засоби інших видів зображувального мистецтва. Тому я сподіваюся, що ігри та вправи представлені у цій роботі допоможуть педагогам у наближенні дітей до світу прекрасного.

Література

1. Білан О. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» . Тернопіль: Мандрівець. 2022. 216 с.

2. Косенчук О.Г., Новик І. Державний стандарт дошкільної освти: особливості впровадження: посібник / за ред. Т.О. Піроженко. Харків: Ранок. 2021. 240 с.

АКТУАЛЬНІ ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІТ-ГАЛУЗІ

Когут Олег

освітньо-професійна програма

«Професійна освіта (за спеціалізаціями)», аспірантура, 3 курс

ORCID: 0009-0003-5089-0814 *oleh.r.kohut@lpnu.ua*

Науковий керівник: Оксана Сторонська

кандидат педагогічних наук, доцент

ORCID: 0000-0003-2348-0265 *oksana.s.storonska@lpnu.ua*

Національний університет «Львівська політехніка»

Цифровізація економіки й соціальної сфери перетворила ІТ-галузь на один із головних драйверів розвитку держави, а підготовку кваліфікованих ІТ-фахівців – на стратегічне завдання національної освітньої політики. Водночас стрімкість технологічних змін породжує ситуацію, коли компетентності, затребувані роботодавцями, оновлюються швидше, ніж заклади освіти встигають адаптувати до них зміст навчальних програм. Це зумовлює актуальність системного осмислення вимог до підготовки ІТ-фахівців – як з погляду структури їхньої професійної компетентності, так і з погляду педагогічних підходів, які здатні забезпечити її формування, зокрема в умовах закладу фахової передвищої освіти.

Аналіз актуальних тенденцій ринку праці засвідчує, що ситуацію нині визначають кілька ключових факторів: стрімке впровадження генеративного штучного інтелекту та потреба у навичках побудови й інтеграції моделей машинного навчання; зростання значущості кібербезпеки й захисту даних. Паралельно залишаються затребуваними навички побудови хмарної архітектури, автоматизації, інженерії даних та розроблення програмного забезпечення [1; 2; 4; 5].

Водночас у бізнес-середовищі дедалі чіткіше розрізняють технічні (hard skills) і м’які (soft skills) навички, визнаючи зростаючу вагу комунікативних та

адаптивних здібностей. Емпіричні дослідження показали, що найбільш значущими нині вважаються здатність до співпраці в міжкультурних командах, навички комунікації та стратегічного діалогу, а також самостійність і відповідальність за прийняті рішення. Цей перелік далі доповнюють дизайн-мислення, системне (мережеве) мислення та вміння надавати сенс складному контексту (sensemaking) [5].

Таким чином, формується стійка тенденція: лідери ІТ-галузі дедалі більше уваги приділяють так званим «мета-навичкам» (комунікація, співпраця, адаптивність, дизайн-мислення, системний підхід), які набувають статусу пріоритетних поряд із суто технічними вміннями. Відкритим і педагогічно проблемним залишається питання, у який спосіб забезпечити цілеспрямоване формування цих навичок у структурованому освітньому процесі.

Серед ключових інноваційних підходів, здатних забезпечити відповідність підготовки ІТ-фахівців вимогам галузі, виокремлюють:

- компетентнісний підхід, що передбачає зміщення акценту від суми знань до здатності застосовувати їх у реальних умовах, розвитку критичного мислення й готовності до самонавчання;
- діяльнісний підхід, що спрямований на посилення теоретичної підготовки в закладі освіти та виробничого навчання на базі ІТ-компаній як основи безпосереднього споглядання й усвідомлення професійних стандартів;
- інтерактивний підхід, що уможливлює організацію виконання реальних або наближених до реальних завдань професійної діяльності в умовах взаємодії та співпраці;
- інтегративний підхід, що спрямований на поєднання природничо-наукових, технологічних, інженерних, математичних і гуманітарних знань для розвитку міждисциплінарного мислення [3; 4; 5].

На основі узагальнення розглянутих джерел можна також виокремити такі пріоритетні напрями модернізації підготовки ІТ-фахівців у системі професійної освіти:

- модернізація змісту освітніх програм, зокрема впровадження нових дисциплін з фокусом на актуальних тенденціях ІТ-сфери (штучний інтелект, кібербезпека, Big Data, блокчейн, DevOps, UI/UX-дизайн тощо) і регулярне узгодження навчальних планів із професійними стандартами та запитами ринку праці;
- посилення практико-орієнтованої складової через збільшення обсягу виробничих практик і стажувань, розширення дуальної освіти, що дає змогу поєднувати навчання з реальною професійною діяльністю на підприємствах;
- підвищення кваліфікації педагогічних працівників шляхом стимулювання до проходження сертифікаційних курсів, участі в тренінгах і хакатонах, оскільки якісна підготовка фахівців неможлива без викладачів, які самі володіють актуальними ІТ-компетентностями;
- розширення партнерства із роботодавцями та ІТ-компаніями (спільна розробка освітніх програм, участь бізнесу в освітньому процесі, створення ІТ-кластерів при закладах освіти тощо);
- цілеспрямований розвиток soft skills, зокрема інтеграція в навчальні курси практик міжособистісного спілкування, тренінгів, ділових ігор, кейс-методів, дебатів для формування комунікативної культури, навичок командної роботи, лідерства й емоційного інтелекту [1; 2; 3; 4; 5].

Отже, професійна компетентність ІТ-фахівця є складноструктурованим інтегральним явищем, що інтегрує у собі сукупність різноманітних знань, умінь, навичок, якостей, які трансформуються услід за мінливими трендами галузі та ринку праці. Дедалі виразнішою є тенденція до пріоритизації «мета-навичок» – комунікації, співпраці, адаптивності, дизайн-мислення й системного підходу, – які поряд із технічною підготовкою визначають конкурентоспроможність випускника.

Забезпечення якісної підготовки таких випускників у системі професійної освіти можливе лише за умови комплексних змін: оновлення змісту освітніх програм, посилення практичної складової, цифровізації освітнього середовища,

розвитку кадрового потенціалу викладачів, розбудови партнерства з ІТ-бізнесом. У такому контексті відкритим і перспективним напрямом подальших досліджень залишається розробка конкретних педагогічних механізмів цілеспрямованого формування «мета-навичок» майбутніх ІТ-фахівців.

Література

1. Бардус І. Фундаменталізація змісту професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій до продуктивної діяльності. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2017. № 3. С. 74–81. DOI: https://doi.org/10.25128/2415-3605.17.3.10.

2. Петренко С. Концепція дослідження професійної компетентності ІТ-фахівців. *Педагогічна наука і освіта XXI століття*. 2025. № 4. С. 211–219. https://doi.org/10.35619/pse.vi4.81.

3. Швардак М. В. STEM-освіта засобами цифрових технологій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2023. № 92. Т. 1. С. 160–164. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.33.

4. Швардак М. Професійна підготовка майбутніх ІТ-фахівців у закладах фахової передвищої освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. № 220. С. 111–116. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-220-111-116.

5. Шліхта В. Сучасні вимоги до змісту освіти фахівців ІТ-галузі. *Педагогічна наука і освіта XXI століття*. 2026. № 6. С. 380–390. https://doi.org/10.35619/pse.vi6.164.

ФОРМУВАННЯ ФАКТЧЕКІНГОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ В УМОВАХ ВИКОРИСТАННЯ ГЕНЕРАТИВНОГО ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Олег Нападій

освітньо-професійна програма

«Освітні педагогічні науки», магістратура, 1 курс

ORCID: 0009-0009-6725-2310 oleh.napadii.mnopn.2026@lpnu.ua

Науковий керівник: Наталія Чубінська

кандидат педагогічних наук, доцент

ORCID: 0000-0002-4803-2453 nataliia.b.chubinska@lpnu.ua

Національний університет «Львівська політехніка»

Поширення генеративного штучного інтелекту (ШІ) змінює способи пошуку й опрацювання інформації в журналістській освіті. Студенти можуть використовувати його для попереднього огляду теми, формулювання запитань і структурування матеріалу. Водночас переконлива форма згенерованої відповіді не засвідчує достовірності наведених у ній фактів, цитат або посилань. Для майбутнього журналіста це створює особливий ризик: неперевірене твердження може перейти з навчального завдання до публічного повідомлення.

Мета доповіді – обґрунтувати значення фактчекінгової компетентності майбутніх журналістів та запропонувати навчальне завдання для її формування під час роботи з генеративним ШІ. Використано аналіз наукових публікацій і рекомендацій щодо застосування ШІ в освіті; описане нижче завдання є методичною пропозицією, а не результатом проведеного експерименту.

Дослідники проблем використання ШІ у вищій освіті наголошують на потребі враховувати переваги технології разом із ризиками та етичними умовами її застосування [1]. Рекомендації Міністерства освіти і науки України та Міністерства цифрової трансформації України передбачають відповідальне використання ШІ, контроль людини, прозорість і належну роботу з даними [2]. У настановах UNESCO запропоновано людиноцентричний підхід до

використання генеративного ШІ в освіті та дослідженнях [5]. Ці положення дають підстави розглядати перевірку результатів роботи ШІ як складник навчального процесу, а не як факультативну дію.

У статті О. Харитоненко, Л. Савенкової та А. Хоменко, присвяченій студентам спеціальності «Журналістика», висвітлено труднощі самостійного пошуку джерел і верифікації інформації, згенерованої ШІ [3]. Посібник UNESCO з журналістської освіти також приділяє увагу верифікації та протидії дезінформації [4]. Отже, навчальне використання генеративного ШІ доцільно поєднувати з практикою перевірки конкретних тверджень та фіксації доказів.

Фактчекінгову компетентність майбутнього журналіста в цьому контексті розуміємо як здатність виокремити перевірюване твердження, знайти його першоджерело, оцінити надійність і незалежність джерел, зіставити підтвердження та аргументовано сформулювати висновок. Вона охоплює також уміння встановити походження цитати, перевірити дату й контекст публікації, відрізнити факт від оцінки та визнати випадок, коли доступних даних недостатньо.

Пропонуємо навчальне завдання «Перевірка згенерованого повідомлення». Викладач надає студентам короткий інформаційний текст, створений за допомогою ШІ, на тему, для якої доступні відкриті першоджерела. Спочатку студенти позначають окремі перевірювані твердження. Далі для кожного твердження встановлюють джерело, дату й первинний контекст, а за потреби порівнюють відомості з іншим незалежним джерелом. Результат подають у формі таблиці: твердження; джерела з точними посиланнями; встановлені розбіжності; висновок «підтверджено», «спростовано» або «бракує даних». Наприкінці студенти редагують повідомлення, вилучаючи чи уточнюючи непідтверджені фрагменти.

Оцінювати таке завдання варто за якістю доказів і логікою перевірки: чи правильно виокремлено твердження, чи знайдено першоджерело, чи враховано дату та контекст, чи відповідає висновок наведеним даним. Окрему увагу слід приділяти бібліографічним посиланням: назву, авторство, рік і доступність

кожного джерела необхідно перевіряти поза відповіддю ШІ. Викладач може обговорити зі студентами, чому правдоподібне формулювання саме по собі не є доказом, а відсутність підтвердження не завжди дорівнює спростуванню.

Отже, цінність генеративного ШІ у підготовці майбутніх журналістів залежить від того, як організовано роботу з його результатами. Запропоноване завдання переводить перевірку інформації в послідовну навчальну дію – від виокремлення твердження до обґрунтованого висновку та редагування тексту. Перспективою подальшої роботи є апробація завдання зі студентами й оцінювання змін у якості їхньої верифікації; таких результатів ці тези не заявляють.

Література

1. Драч І., Петроє О., Бородієнко О., Регейло І., Базелюк О., Базелюк Н., Слободянюк О. Використання штучного інтелекту у вищій освіті. Університети і лідерство. 2023. № 15. С. 66–82. DOI: 10.31874/2520-6702-2023-15-66-82.

2. Рекомендації щодо відповідального впровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах вищої освіти / Міністерство освіти і науки України, Міністерство цифрової трансформації України. Київ, 2025. 56 с.

3. Харитоненко О., Савенкова Л., Хоменко А. Опрацювання джерел і робота зі штучним інтелектом: формування дослідницьких компетентностей студентів спеціальності 061 «Журналістика». Міждисциплінарні дослідження складних систем. 2025. № 27. С. 147–157. DOI: 10.31392/iscs.2025.27.147.

4. Journalism, “Fake News” & Disinformation: Handbook for Journalism Education and Training / ed. by C. Ireton, J. Posetti. Paris: UNESCO, 2018. 128 p.

5. Miao F., Holmes W. Guidance for Generative AI in Education and Research. Paris: UNESCO, 2023.

ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ СУЧАСНОГО ВИХОВАТЕЛЯ

Олена Дідик

вихователь, спеціаліст І категорії

Комунальний заклад дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу №204 Криворізької міської ради, м.Кривий Ріг

didyky77@gmail.com

У зв'язку із ситуацій які настала у нашій державі, перед освітою постало питання щодо створення продуктивного (результативного) освітнього процесу в дошкільних закладах в цих умовах. Якраз у цей час почався стрімкий розвиток цифрової технології. Сучасній освіті потрібен сучасні та мобільні педагоги, адаптуватися у різних ситуаціях, які корегує нам наше життя і у цьому допомогає цифрова грамотність. Цифровізація освіти вимагає від педагогів не лише володіння сучасними технологіями, а й формування власної цифрової індентичності. Але перед нами стоїть задача навчати дітей, діти це наше майбутнє. Педагоги здатні знаходити щось корисне, здатні вносити свої прогресивні ідеї. Цифрова мобільність зумовлює нові можливість для сучасного педагога вихователь повинен створювати гармонійне розвивальне середовище, яке обумовлюється педагогічною майстерність, постійно самовдосконалюватися, втілювати свої творчі здібності та мобільність в роботі з дітьми, використовуючи багато функціональні навчальні засоби при навчальній діяльності. Де йде взаємодія у форматі «вихователь-батьки-діти».

Ми втілюємо творчі задуми та доповнюємо їх у своїй роботі онлайн іграми на платформах Learning Apps, Jigsaw Planet. Каталог онлайн ігор для раннього віку та молодшого віку, складений за програмою «Українське дошкілля» за освітнім напрямом «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», де охоплені всі сенсорно-пізнавальні компетентності. Каталог онлайн ігор складений для вихователів та батьків. Для спрощення та швидкості роботи з

дітьми, батьки можуть навчати та закріплювати знання за допомогою ігор, де діти ще ознайомлюються з комп'ютерною грамотністю.

Пропонуємо до розгляду Каталог онлайн ігор для всебічного розвитку дитини в сучасних умовах за освітнім напрямом «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» для дітей раннього віку та молодшого віку, який також можна доповнювати іграми за іншими освітніми напрямами (детальніше з Каталогом можна ознайомитись в Додатку В).

Сенсорно-пізнавальний розвиток є ключовим компонентом формування базових когнітивних умінь у дітей раннього та молодшого віку. Використання інтерактивних онлайн-ігор сприяє активізації пізнавальної діяльності, розвитку сенсорних еталонів, формуванню навичок класифікації, порівняння та орієнтування у просторі. У межах дослідження було систематизовано добірку цифрових вправ, спрямованих на розвиток величини, кольору, форми, просторових уявлень та слухового сприймання.

Розвиток уявлень про величину забезпечується через вправи, що формують уміння порівнювати та групувати предмети за ознаками «великий — маленький». Такі завдання сприяють розвитку зорової уваги, логічного мислення та первинних навичок класифікації.

Формування кольорознавчих уявлень реалізується через добір предметів за кольором та їх групування. Ігри цього блоку спрямовані на закріплення назв кольорів, розвиток зорового сприймання та вміння співвідносити різнорідні об'єкти за сенсорними ознаками.

Розвиток уявлень про форму передбачає вправляння дітей у розрізненні та називанні базових геометричних фігур, а також у цілісному сприйманні предметів, що складаються з частин. Такі завдання формують навички аналізу, зорової пам'яті та довільної уваги.

Просторові уявлення формуються через вправи на розуміння відношень «вгорі — внизу», «на — під», «за — в». Цей блок сприяє розвитку орієнтування у просторі, мислення та здатності встановлювати просторові зв'язки між об'єктами.

Чуттєве (аудіальне) сприймання розвивається через ігри, що спрямовані на розрізнення звуків тварин і природи, визначення їх сили та характеру. Такі вправи формують слухову увагу, уяву та емоційно-ціннісне ставлення до навколишнього середовища.

Усі представлені онлайн-ігри виконують не лише розвивальну, а й мотиваційну функцію, забезпечуючи емоційне залучення дитини та підтримуючи її інтерес до пізнавальної діяльності. Використання цифрових ресурсів у сенсорно-пізнавальному розвитку сприяє формуванню стійких сенсорних еталонів, розвитку когнітивних процесів та підвищенню ефективності освітнього середовища.

Література

1. Білан О.І. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля». ред. О.В. Тернопіль : Мандрівець, 2022. 216 с.

2. Державний стандарт дошкільної освіти : особливості впровадження: навч. посіб. / Косенчук О., Новик І., Венгловська О., Куземко Л. Харків : Ранок, 2021. 240 с.

УПРАВЛІННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНІСТЮ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Олена Добрянська
доктор філософії галузі знань «Публічне управління та адміністрування»
Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»
ORCID: 0000-0001-9637-2850 *elena311209@i.ua*

В умовах стрімких глобалізаційних трансформацій та поглиблення євроінтеграційних процесів українська система освіти постає перед об'єктивною необхідністю якісного переосмислення своїх стратегічних орієнтирів [6]. Сучасний етап розвитку національного освітнього простору вимагає від закладів освіти не лише адаптації до мінливого зовнішнього середовища, а й активного формування стійких конкурентних переваг на національному та міжнародному рівнях.

Проблематика управління конкурентоспроможністю закладів освіти та розвитку їхнього людського потенціалу в умовах сучасних трансформацій перебуває у фокусі активних наукових пошуків вітчизняних дослідників, зокрема в працях О. Грішньової [1], О. Добрянської [2, 3], І. Запатриної [4], А. Колота [5], Л. Лук'янової [6] та інших фахівців, які у своїх роботах розглядають стратегічні аспекти менеджменту, інституційного аудиту й неперервного професійного розвитку педагогів.

Потреба у глибокій трансформації управлінських підходів у закладах освіти зумовлена новими вимогами до якості освітніх послуг, необхідністю розбудови дієвих внутрішніх систем забезпечення якості та ефективного управління наявними ресурсами в умовах автономії [2, 7]. Водночас забезпечення високого рівня конкурентоспроможності освітньої установи безпосередньо залежить від її управлінської маневреності, здатності оперативно

реагувати на виклики ринку праці та рівня розвитку людського капіталу [1, 5]. У цьому контексті ключового значення набуває формування професійної мобільності педагогічних і керівних кадрів як невіддільного чинника успішного функціонування та розвитку сучасних освітніх систем.

У сучасній науковій літературі поняття «конкурентоспроможність закладу освіти» розглядається як здатність освітньої установи ефективно задовольняти освітні потреби здобувачів та суспільства, адаптуватися до змін зовнішнього середовища та забезпечувати високу якість освітніх послуг завдяки раціональному використанню ресурсного потенціалу. У свою чергу, «стратегічне управління» виступає ключовим інструментом досягнення цієї мети, охоплюючи процес довгострокового планування, прийняття управлінських рішень та реалізації цілеспрямованих дій, спрямованих на зміцнення ринкових позицій закладу.

Ефективність управління конкурентоспроможністю безпосередньо спирається на систему чітко визначених критеріїв та індикаторів. Важливим виміром тут є якість освітнього середовища, яка формує умови для всебічного розвитку здобувачів освіти. Водночас вагомим внутрішнім чинником стає розбудова дієвої внутрішньої системи забезпечення якості освіти, що передбачає регулярний моніторинг, самооцінювання та вдосконалення освітніх процесів [2]. Значну роль у цьому процесі відіграють академічна свобода та реалізація автономії закладу освіти, що закріплені на законодавчому рівні та надають управлінським командам можливість гнучко реагувати на регіональні та загальнодержавні виклики, забезпечуючи високу результативність діяльності [2, 7].

У сучасній парадигмі освітнього менеджменту педагог і керівник закладу освіти розглядаються як головні агенти змін та ключові носії конкурентних переваг установи. Саме від їхньої кваліфікації, лідерського потенціалу та здатності до інновацій залежить загальна результативність закладу [1]. Інвестиції у людський капітал забезпечують найвищу соціоекономічну віддачу,

перетворюючи знання та професійні компетенції персоналу на стратегічний ресурс розвитку [1].

В умовах євроінтеграційних процесів критично важливим стає формування готовності педагогічних колективів до неперервного професійного розвитку (Lifelong Learning), а також академічної та професійно-педагогічної мобільності відповідно до європейських стандартів [6]. Освіта дорослих та постійне вдосконалення кваліфікації дозволяють педагогам оперативно реагувати на запити ринку праці та виклики суспільства [6].

Вагому роль у цьому процесі відіграє управлінська підтримка ініціатив на місцях. Створення сприятливого середовища для професійного зростання, активне впровадження цифровізації та новітніх технологій в освітній процес суттєво підвищують ефективність діяльності закладу освіти. Поєднання управлінської підтримки з інноваційними підходами забезпечує високу адаптивність освітньої установи та зміцнює її позиції у конкурентному середовищі.

Управління конкурентоспроможністю закладів освіти в умовах євроінтеграції та глобальних викликів вимагає комплексного, системного підходу, який поєднує стратегічне планування, управлінську маневреність та оновлення фінансово-економічних і організаційних механізмів. Як показує аналіз, забезпечення стійких конкурентних переваг освітньої установи неможливе без розбудови ефективної внутрішньої системи забезпечення якості, проведення інституційних аудитів та активного залучення стейкхолдерів на засадах державно-приватного партнерства [2, 3, 4]. Водночас ключовим чинником успіху залишається розвиток людського капіталу, підтримка неперервного професійного розвитку педагогів та стимулювання їхньої професійної мобільності відповідно до європейських стандартів [1, 6].

Перспективи подальших досліджень полягають у тому, що науково-педагогічні працівники кафедри освітнього менеджменту, державної політики та економіки комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради» виконують планові

наукові дослідження в рамках науково-дослідної теми «Управління конкурентоспроможністю закладів освіти» (реєстраційний номер в УкрІНТЕІ 0123U04498). Зокрема, ці розвідки спрямовані на розробку прикладних моделей імплементації європейських стандартів управління в практику вітчизняних закладів освіти, удосконалення інструментарію стратегічного менеджменту в умовах автономії та пошук нових форм міжсекторальної взаємодії задля підвищення якості та адаптивності національної освітньої системи.

Література

1. Гришньова О. А. Людський капітал: формування в системі освіти і навчання : монографія. Київ : КНЕУ, 2021. 256 с.
2. Добрянська О. М. Інституційний аудит як інструмент публічного управління ефективністю закладів загальної середньої освіти. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія: Публічне управління та адміністрування*. 2025. № 1(1). С. 96–105. DOI: https://doi.org/10.54891/2786-698X-2025-1-11
3. Добрянська О. М. Система освіти в територіальних громадах: аналіз Дніпропетровської області. *Механізми публічного управління та адміністрування*. 2023. № 1. С. 34–41.
4. Запатрина І. В. Публічно-приватне партнерство в Україні: механізми реалізації в умовах системних трансформацій. *Економіка і прогнозування*. 2022. № 3. С. 7–29.
5. Колот А. М., Грішньова О. А. Соціальна відповідальність як складова нової філософії управління в умовах сталого розвитку. *Україна: аспекти праці*. 2022. № 4. С. 3–12.
6. Лук’янова Л. Б. Освіта дорослих в Україні: євроінтеграційний контекст та виклики сьогодення. *Педагогіка і психологія*. 2023. № 2(139). С. 40–49.
7. Офіційний вісник України. Закон України «Про освіту» від 21.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 13.09.2026).

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА У РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕГРОВАНИХ КУРСІВ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ТА ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ: ВІД КОНЦЕПЦІЇ ДО УРОКУ

Олена Пишко

кандидат педагогічних наук,

Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

ORCID: 0000-0001-9744-7017 o.pyshko@roippo.org.ua

Сучасний етап реформування вітчизняної освіти характеризується глибинною зміною парадигми: від знаннєвоцентричної до компетентнісно орієнтованої. Імплементація концептуальних засад концепції «Нова українська школа» та нормативне закріплення Державного стандарту базової середньої освіти детермінують дефініцію принципово нових стратегічних завдань перед педагогічною спільнотою. Особливого значення ці трансформації набувають у межах громадянської та історичної освітньої галузі (*далі – ГІО*), яка формує світоглядні орієнтири молоді, її національну ідентичність, критичне мислення та активну громадянську позицію.

Реалізація інтегрованих курсів ГІО [2] у Новій українській школі, таких як «Вступ до історії України та громадянської освіти», «Досліджуємо історію і суспільство», «Історія: Україна і світ», вимагає від вчителя історії подолання вузькопредметного підходу. Сучасні умови вимагають від педагога виходити за рамки традиційної методики та опановувати міжпредметний зміст, що поєднує історію, соціологію, політологію, етику, правознавство та медіаграмотність.

У цьому контексті ключовою якістю сучасного педагога стає його професійна мобільність – здатність швидко реагувати на освітні зміни, критично переосмислювати власну практику, опановувати нові методичні рольові моделі та ефективно діяти в умовах невизначеності й високої динаміки освітнього середовища [4].

Професійна мобільність учителя предметів/інтегрованих курсів громадянської та історичної галузі – це інтегративний комплекс особистісних

якостей, який поєднує мотиваційну, когнітивну, діяльнісну та рефлексивну складові. У структурі професійної мобільності вчителя зазначеної галузі доцільно виокремити такі ключові виміри:

1. *Ціннісно-мотиваційний вимір.* Передбачає усвідомлення педагогом необхідності відходу від надмірного теоретизування та абсолютизації фактологічного матеріалу на користь дитиноцентричного підходу. Домінантною цінністю визначається розвиток особистості здобувача освіти, його суб'єктності, критичного мислення, навичок медіаграмотності (зокрема розрізнення маніпуляцій і фактів), а також спроможності до формулювання та аргументації власної виваженої позиції.

2. *Змістово-когнітивний вимір.* Охоплює вільне володіння міжпредметним матеріалом і потребує від вчителя історії глибокого розуміння основ громадянської освіти, соціології, правознавства та медіаграмотності, оскільки інтегровані курси вимагають синтезу цих знань у єдину змістову лінію.

3. *Діяльнісно-методичний вимір.* Полягає у варіативності використання сучасних педагогічних технологій. Передбачає вільне оперування інструментарієм активного й інтерактивного навчання:

- проєктні технології;
- дослідницькі методи (робота з джерелами, архівними матеріалами, метод усних історій);
- симуляційні та рольові ігри (моделювання дебатів, судових засідань, виборчих процедур);
- інструменти розвитку медіаграмотності (фактчекінг, аналіз медіаповідомлень).

4. *Рефлексивно-адаптивний вимір.* Передбачає здатність педагога до критичного аналізу власної професійної діяльності, системного моніторингу ефективності обраного методичного інструментарію та оперативної корекції освітньої траєкторії. Охоплює готовність до швидкої трансформації освітнього процесу відповідно до навчальних потреб здобувачів освіти та безпекових

викликів (зокрема у разі переходу до дистанційного чи змішаного форматів навчання).

Реалізація концептуальних засад Державного стандарту базової середньої освіти [1] в освітній практиці зумовлює необхідність поетапної трансформації професійної діяльності педагога.

Етап 1. Аналіз модельних навчальних програм громадянської та історичної освітньої галузі.

Реалізація обов'язкових результатів навчання, зафіксованих у Державному стандарті, передбачає варіативність у виборі методичного інструментарію. З огляду на це, педагог здійснює аналіз модельної навчальної програми з предмета/інтегрованого курсу і на її основі розробляє навчальну програму, адаптовану до специфіки освітнього процесу.

Етап 2. Конструювання інтегрованого тематичного блоку.

На відміну від лінійного опанування історії, зміст інтегрованого курсу ГІО структурується навколо наскрізних ідей, міжпредметних проблемних питань і ціннісних орієнтирів.

Таблиця 1

Традиційний підхід (предметний)	**Інтегрований підхід (галузевий)**
Вивчення хронології правління князів або подій конкретної війни.	Дослідження теми: *«Як конфлікти змінюють суспільство та як їх долати?»*
Запам'ятовування дат, дат договорів та імен діячів.	Синтез історичного досвіду, правових норм та аналізу сучасних міжнародних відносин.
Оцінювання відтворення тексту підручника.	Оцінювання спроможності до критичного аналізу джерельної бази, побудови логічної аргументаційної

Традиційний підхід (предметний)	Інтегрований підхід (галузевий)
	стратегії та формулювання обґрунтованих підсумкових суджень.

Крок 3. Проєктування та проведення сучасного уроку.

Освітній процес у рамках інтегрованого курсу ГІО реалізується через дослідницько-пошукову діяльність здобувачів освіти. Нижче наведено концептуальну модель структурування такого навчального заняття:

1. **Вступний етап (мотиваційно-цільовий)**

Структурні компоненти:

- забезпечення емоційної готовності до уроку;
- формулювання виклику або наскрізного проблемного питання;
- первинний аналіз джерел та медіаматеріалів (візуальних/текстових документів, історичних плакатів, сучасних медіаповідомлень) для актуалізації опорних знань здобувачів освіти;
- повідомлення теми уроку;
- визначення очікуваних результатів, формулювання особистісних цілей.

2. **Основний етап (дослідницько-пошуковий)**

Структурні компоненти:

- критичне опрацювання різноформатних носіїв інформації (первинних джерел, статистичних даних, медіатекстів, аудіовізуальних матеріалів);
- виконання практичних завдань.

3. Підсумковий етап (рефлексивно-узагальнювальний)

Структурні компоненти:

- систематизація отриманої інформації, презентація результатів дослідження (формулювання висновків);
- оцінювання та рефлексія навчального поступу здобувачів освіти (із застосуванням інструментів само- та взаємооцінювання, чек-лістів, критеріальних рубрик);

- емоційно-ціннісна рефлексія: осмислення власного емоційного стану, суб'єктивного сприйняття складності завдань, ступеня залученості та особистісного ставлення до досліджуваної проблематики (техніки: «колесо вражень», «оцінка ментального ресурсу», «рефлексивний екран»).

Таким чином, запропонована трьохкомпонентна модель трансформації методичної діяльності педагога забезпечує послідовний перехід від академічно-інформаційного до компетентнісно-орієнтованого та дослідницького навчання громадянської та історичної освітньої галузі. Комплексне поєднання роботи з модельними навчальними програмами ГІО, міжпредметної інтеграції змісту та впровадження дослідницьких моделей уроків із двовекторною (когнітивною й емоційно-ціннісною) рефлексією дозволяє сформувати сучасне компетентнісно орієнтоване освітнє середовище. Це не лише гарантує досягнення обов'язкових результатів навчання громадянської та історичної освітньої галузі, зафіксованих у Додатку 18 до Державного стандарту базової середньої освіти, а й сприяє розвитку критичного мислення, суб'єктності та готовності здобувачів освіти до усвідомленого громадянського вибору.

Література

1. Про затвердження Державного стандарту базової середньої освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 року № 898 із змінами, внесеними Постановами Кабінету Міністрів України № 972 від 30.08.2022, № 1000 від 06.08.2026. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/898-2020-п (дата звернення: 18.09.2026).

2. Про затвердження концептуальних засад освітніх галузей та дорожньої карти реалізації концептуальних засад освітніх галузей на 2025–2030 роки: наказ МОН України від 20 серпня 2025 р. № 1163 / Міністерство освіти і науки України URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-kontseptualnykh-zasad-osvitnikh-haluzei-ta-dorozhnoi-karty-realizatsii-kontseptualnykh-zasad-osvitnikh-haluzei-na-2025-2030-roky (дата звернення: 19.09.2026).

3. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної

середньої освіти»: наказ МОН України від 29.08.2024 № 1225. URL: https://surl.lu/fnzntl (дата звернення: 18.09.2026).

4. Професійний розвиток педагога в умовах інтеграції до європейського освітнього простору: міжнародна академічна та професійна / професійно-педагогічна мобільність: Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (Національний університет «Львівська політехніка»), м. Львів, 30 вересня 2025 року / за ред. Т.М. Горохівської, Ю. М. Козловського, Н.М. Мукан, Л.В. Дольнікова, О. Якимець; за заг. ред. О. М. Ієвлєва. Львів, 2025. 349 с. URL: https://wiki.lpnu.ua/wiki/images/archive/b/b6/20251110195520%21Materialy_MNPK_IV_30.09.2025_Profesiinyi_rozvytok_pedahoha.pdf#page=117 (дата звернення: 19.09.2026).

УКРАЇНСЬКЕ СЛОВО В ЦИФРОВОМУ ПРОСТОРІ: AI-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ СУСПІЛЬНО ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ

Олена Федіна
кандидат філологічних наук
Комунальний заклад вищої освіти
«Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради
ORCID: 0000-0003-2028-0081 *olenafedina@dano.dp.ua*

Сучасна українська освіта функціонує в умовах війни, цифровізації, глобалізації та стрімкого розвитку технологій штучного інтелекту. Ці чинники змінюють освітнє середовище й актуалізують питання про те, як використовувати цифрові інструменти для підтримки зв'язку молодого покоління з українською мовою, культурою та історичною пам'яттю [2]. Особливу роль у цьому процесі відіграє мовно-літературна освітня галузь, адже через слово, фольклор і художню літературу учні пізнають світ, осмислюють досвід інших людей та долучаються до культурної пам'яті народу.

Цифрове середовище сучасного учня охоплює не лише друкований текст, а й відео, подкасти, меми та інші формати медіаконтенту [5]. Тому важливо змінювати характер навчальної діяльності: переходити від споживання інформації до її створення, від механічного відтворення – до інтерпретації, від готової відповіді – до самостійного обґрунтованого рішення. За такого підходу штучний інтелект розглядається не як заміна вчителя чи учнівського мислення, а як інструмент, що може підтримувати навчальну й творчу діяльність [4].

Принциповим є спосіб постановки завдання. Якщо учневі пропонують лише створити текст, нейромережа може підмінити його самостійну роботу. Натомість завдання проаналізувати відповідь ШІ, виявити неточності, перевірити їх за першоджерелом і сформулювати власну інтерпретацію спонукає до читання, зіставлення, аргументації та критичного оцінювання. Отже,

результат роботи нейромережі стає не готовою істиною, а матеріалом для навчального дослідження.

Показовими є експерименти з генерацією зображень за мотивами українських літературних творів. Під час роботи з романом Василя Барки «Жовтий князь» буквальне сприйняття назви може призвести до створення образу персонажа замість осмислення метафоричного зв'язку назви з Голодомором. Ілюстрації до «Конотопської відьми» можуть відображати сучасні стереотипні уявлення про містику й не відповідати художній специфіці твору. У випадку з «Тореадорами з Васюківки» можливі помилки щодо віку героїв або образу Контрибуції. Аналіз таких результатів повертає учнів до тексту: вони мають знайти докази, визначити, що саме було неправильно інтерпретовано, та пояснити значення культурного контексту.

Іншим напрямом є створення аудіоверсій української поезії за допомогою нейромережевих інструментів. Перетворення вірша на пісню передбачає вибір жанру, темпу, характеру звучання та голосу виконавця. Прослуховуючи результат, учень може помітити неправильний наголос чи невідповідну інтонацію, а отже, повторне звернення до поезії набуває характеру творчого експерименту. Створення аудіоверсії власного вірша додатково сприяє саморедагуванню: автор чує ритм, оцінює римування, довжину рядків та відповідність інтонації змісту. У такій діяльності учень постає не лише читачем, а й інтерпретатором, редактором і творцем медіапродукту.

Водночас застосування ШІ не має бути самоціллю [3]. Цифровий продукт не замінює першоджерела, а використання технології доцільне лише за умови, що воно розв'язує конкретне педагогічне завдання [1]. Методичну логіку можна представити послідовністю: «текст → осмислення → цифровий інструмент → критична оцінка → власний продукт». Такий порядок допомагає зберегти змістову основу навчання й активну позицію учня.

У 2025 році в межах тренінгів і курсів підвищення кваліфікації вчителів української мови та літератури Дніпропетровщини досліджувалося ставлення педагогів до використання штучного інтелекту. Понад 97 % учителів

продемонстрували готовність опановувати методи роботи з нейромережами, понад 64 % відзначили позитивні зміни в освіті завдяки використанню ШІ, а близько 70 % уже застосовували його для підготовки навчальних матеріалів, наочності та виховних заходів. Водночас частина педагогів висловлювала обережність або невпевненість, зокрема через недостатню поінформованість про можливості технології.

У межах колективної проєктної діяльності було залучено понад 1000 учителів і створено понад 900 медіапродуктів, пов’язаних із переосмисленням української літературної спадщини. Для створення аудіоверсій найчастіше обирали твори Ліни Костенко, Лесі Українки, Тараса Шевченка, Павла Тичини, Василя Симоненка, Володимира Сосюри, Івана Франка та інших представників українського літературного канону. Ці дані засвідчують масштаб залучення педагогів до освоєння цифрових форматів роботи з українським художнім словом.

Важливим компонентом такого навчання є культура відповідального використання ШІ. Учень має вміти пояснити, які елементи продукту створив самостійно, що було згенеровано, які рішення він ухвалив, що виправив і чому, а також які джерела використав. Це дає змогу зосереджувати оцінювання не лише на кінцевому результаті, а й на процесі мислення, дотриманні авторського права та академічної доброчесності.

Узагальнення описаних практик дає підстави виокремити такі методичні орієнтири: технологія має служити навчальному змісту; цифровий продукт не повинен замінювати першоджерело; результати роботи ШІ необхідно критично перевіряти; учень має залишатися суб’єктом власної освітньої діяльності; цифрові інструменти доцільно спрямовувати на створення україномовного контенту; освітній процес має формувати відповідальне ставлення до технологій і громадянську свідомість.

За результатами впровадження описаних практик відзначено зростання мотивації учнів до вивчення української мови й літератури, розвиток критичного мислення та медіаграмотності, активізацію творчої діяльності й відповідальніше

ставлення до цифрових технологій. Створюючи власний україномовний контент, учні переходять від споживання інформації до участі у формуванні українського цифрового простору. Отже, поєднання літературного першоджерела з критично осмисленим використанням нейромереж може підтримувати мовну традицію та сприяти усвідомленню національної ідентичності молодого покоління.

Література

1. Ілійчук Л. Штучний інтелект і якість освіти: можливості, виклики та загрози. Науково-педагогічні студії. 2024. № 8. С. 232–248. DOI: https://doi.org/10.32405/2663-5739-2028-8-232-248
2. Кільдерова Л. В., Кузьменко В. Технології штучного інтелекту в сучасному освітньому процесі: переваги та недоліки. Вища освіта України. 2024. № 2(93). С. 80–91. DOI: https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2024.2(93).10
3. Любашенко О., Мілюкова К., Середа С. Генеративний штучний інтелект у лінгводидактичних дослідженнях: практики використання, очікування та орієнтири відповідального застосування. ARS LINGUODIDACTICAE. 2026. № 17(01). С. 5–33. DOI: https://doi.org/10.17721/2663-0303.2026.1.01
4. Ростока М., Кравченко Ю. Феномен штучного інтелекту в системі інформаційно-аналітичного супроводу цифрової трансформації освіти і педагогіки. Науково-педагогічні студії. 2024. № 8. С. 283–300. DOI: https://doi.org/10.32405/2663-5739-2028-8-283-300
5. Топузов О., Алєксєєва С. Можливості використання штучного інтелекту в освітньому процесі закладів середньої освіти в умовах воєнного стану. Український педагогічний журнал. 2024. № 1. С. 5–11. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-5-1

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР І НАЦІОНАЛЬНИЙ СПРОТИВ: ТРАНСФОРМАЦІЯ ПРОФЕСІЙНИХ ТА ЦІННІСНО-СВІТОГЛЯДНИХ ОРІЄНТИРІВ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ ПОВНОМАСШТАБНОЇ ВІЙНИ

Ольга Висоцька
доктор філософських наук, професор
Комунальний заклад вищої освіти
«Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради»
ORCID: 0000-0002-1265-7582 *ovus@dano.dp.ua*

В умовах повномасштабної війни особливого значення набуває професійний розвиток педагога, який має відповідати не лише сучасним освітнім тенденціям, а й суспільному запиту на формування відповідальної та патріотичної особистості. Освіта за таких умов виходить за межі суто когнітивної функції та стає «не тільки інструментом формування знань, але й чинником навчання виживанню, стійкості та національного спротиву» [1, с. 38].

Європейський вимір освіти ґрунтується на таких цінностях як демократія, права людини, академічна свобода, рівність, повага до людської гідності, толерантність, інклюзивність, відповідальність та відкритість до міжкультурного діалогу. Під час повномасштабної війни українське суспільство особливо гостро усвідомлює значення свободи, незалежності, національної ідентичності, історичної пам’яті, культурної самобутності та громадянської відповідальності [1, с. 37]. Тому національний спротив слід розглядати не лише як воєнний феномен. Він має також ціннісно-світоглядний вимір, оскільки передбачає захист права наших громадян на власну історію, мову, культуру, систему цінностей і самостійне визначення майбутнього.

Інтеграція України до європейського освітнього простору передбачає не механічне перенесення зарубіжних моделей освіти, а їх критичне осмислення та адаптацію до українських суспільних і культурних реалій. Європейська освітня

інтеграція включає утвердження демократичної культури, поваги до людської гідності, свободи, відповідальності та прав людини. Європейські та національні цінності не варто протиставляти. У сучасному українському освітньому просторі вони можуть взаємодоповнювати одна одну. Наприклад, цінність свободи має одночасно загальнолюдський, європейський і національний вимір; повага до людської гідності є основою демократичної культури, а також важливою складовою українського досвіду спротиву; громадянська відповідальність є необхідною умовою функціонування демократичного суспільства і ключовим ресурсом його стійкості.

Тому професійна компетентність сучасного педагога повинна доповнюватися ціннісною зрілістю, громадянською відповідальністю та здатністю створювати безпечне освітнє середовище для розвитку особистості. Педагог має не лише говорити про демократичні цінності, а й демонструвати їх у власній професійній поведінці: поважати думку здобувачів освіти, забезпечувати партнерську взаємодію, підтримувати академічну доброчесність, визнавати різноманітність і одночасно сприяти усвідомленню відповідальності перед суспільством і державою.

Ціннісно-світоглядний компонент освіти в умовах національного спротиву має бути спрямований на формування особистості, здатної до критичного мислення, відповідального вибору, збереження ідентичності та активної громадянської позиції [2, с. 230]. Тут важливо звернути увагу на те, що цінності не можуть залишатися лише деклараціями. Вони набувають суспільного значення тоді, коли трансформуються у практику поведінки, взаємодії та відповідального вибору. Саме педагог є одним із ключових суб’єктів такого перетворення цінностей на повсякденний досвід здобувача освіти. Відповідно, освітній процес має сприяти розвитку не тільки інтелектуальних і професійних компетентностей, а й здатності критично мислити, робити відповідальний вибір, протистояти маніпуляціям і дезінформації, поважати демократичні принципи та усвідомлювати власну належність до українського суспільства.

Особливого значення набуває переосмислення поняття патріотичного виховання. Патріотизм доцільно розглядати не лише як емоційне ставлення до Батьківщини, а як усвідомлену систему цінностей і практичних дій. Патріотично налаштована особистість здатна не тільки пишатися своєю державою, а й відповідально діяти на користь громади, дотримуватися законів, поважати права інших людей, зберігати культурну спадщину та бути готовою брати участь у розбудові країни. У такому розумінні патріотизм не суперечить європейській ідентичності та демократичним цінностям. Навпаки, відповідальне ставлення до власної держави, повага до її культури та готовність працювати для суспільного блага можуть розглядатися як важливі передумови повноцінної участі України в європейському просторі.

Професійний розвиток педагога в європейському освітньому просторі має сприяти саме такому розумінню патріотизму. Міжнародна мобільність може стати платформою для формування педагогічних практик, які поєднують глобальне та локальне, загальнолюдське і національне. Знайомлячись із досвідом європейських країн, педагог отримує можливість побачити, як питання громадянської освіти, історичної пам’яті, культури демократії та соціальної відповідальності вирішуються в різних суспільствах, і водночас визначити, які підходи є найбільш актуальними для українського освітнього контексту.

Окремої уваги потребує розвиток міжкультурної компетентності педагога. Інтеграція до європейського освітнього простору означає активізацію міжнародної взаємодії, у якій учитель виступає представником української освіти та культури. Здатність презентувати український досвід, вести професійний діалог іноземною мовою, розуміти культурні відмінності та працювати в міжнародній команді стає важливою складовою сучасної діяльності педагогів. Одним із найбільш дієвих інструментів професійного розвитку є міжнародна академічна та професійно-педагогічна мобільність. Як зазначає Т. Г. Прохоренко, «професійна мобільність стає не тільки умовою виживання, але і досягнення професійного, а відповідно і соціального успіху» [3, с. 172]. Участь педагогів у міжнародних освітніх програмах, стажуваннях, тренінгах,

конференціях, проєктах, програмах обміну та професійних мережах сприяє розширенню професійного досвіду, ознайомленню з інноваційними методиками, розвитку іншомовної та міжкультурної компетентності. Безпосередня взаємодія з представниками освітніх систем інших країн також дає можливість педагогу по-новому осмислити власну професійну ідентичність, співвіднести українські освітні практики з європейським досвідом та визначити перспективи подальшого професійного зростання.

Разом із цим педагогічна мобільність має забезпечувати не лише імпорт освітніх практик, а й експорт українського педагогічного досвіду. Українські освітяни, які працюють в умовах війни, демонструють високий рівень професійної адаптивності, цифрової компетентності, психологічної стійкості та здатності забезпечувати безперервність освітнього процесу за надзвичайно складних обставин. Цей досвід є важливим внеском України до європейського освітнього дискурсу.

Таким чином, професійна мобільність дає змогу сучасному педагогу бути учасником міжнародного освітнього діалогу, а національний спротив формує особливу відповідальність за збереження української ідентичності та передачу наступним поколінням цінностей свободи, незалежності та громадянської відповідальності. Професійна та ціннісно-світоглядна трансформація сучасного педагога є взаємопов’язаними процесами. Неможливо сформувати професійно компетентного педагога європейського рівня без розвитку його ціннісної культури, так само як ціннісне виховання здобувачів освіти потребує високого рівня професійної, комунікативної та методичної компетентності самого вчителя. Інтеграція української освіти до європейського освітнього простору в умовах національного спротиву зумовлює якісну трансформацію професійних і ціннісно-світоглядних орієнтирів педагога. Сучасний педагог має бути відкритим до міжнародної співпраці та професійної мобільності, здатним критично осмислювати європейський досвід і творчо адаптувати його до потреб української освіти.

Література

1. Висоцька О.Є. Філософія освіти національного спротиву громадян України: концептуальні засади. *Концепти соціокультурної трансформації сучасного суспільства* : матеріали VI Міжнародної конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених (Одеса, 22–23 травня 2025 р.) / Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського, кафедра філософії, соціології та менеджменту соціокультурної діяльності; [О. М. Єременко, І. В. Голубович (рец.)]. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2025. С. 37-39.

2. Висоцька О.Є. Формування ціннісно-світоглядних орієнтирів особистості в контексті національного спротиву. *Особистість в освітньому середовищі сучасного суспільства*: Збірник матеріалів VII Міжнародної науково-практичної конференції. 21 квітня 2026 року, м. Дніпро / ред. колегія: В. Сиченко, І. Безена, Mojca Schlamberger Brezar, О. Федіна, І.Карпань, Т.Богатирьова. Дніпро-Любляна: КЗВО «ДАНО» ДОР», Україна - University of Ljubljana, Slovenia, 2026. С. 229-233.

3. Прохоренко, Т. Г. Професійна мобільність як фактор професійної успішності. *Вісник НЮУ імені Ярослава Мудрого. Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія*. 2017. № 4 (35). С. 167–174. https://doi.org/10.21564/2075-7190.35.119654

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Павло Венгринович

освітньо-професійна програма «Педагогіка вищої школи»,

магістратура, 2 курс

venhrynovych.pavlo.andriiovych.pvsh@dspu.edu.ua

Науковий керівник: Олена Невмержицька

доктор педагогічних наук, професор

ORCID: 0000-0002-9911-9735 *olena.nevm@dspu.edu.ua*

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Сучасні трансформації освітньої сфери, розвиток інформаційного суспільства, зміна вимог до професійної діяльності актуалізують необхідність переосмислення змісту професійної підготовки майбутніх педагогів. Сьогодні педагог має бути не лише носієм знань і методичних умінь, але й суб'єктом власного професійного розвитку, здатним самостійно визначати напрями вдосконалення власної діяльності, критично оцінювати свої професійні можливості та адаптуватися до нових професійних викликів. Особливої ваги питання саморозвитку педагогів набувають в українському контексті, де освітня система функціонує в умовах соціальної нестабільності, воєнних викликів, психологічного напруження. За таких обставин здатність педагога до самоосвіти та саморозвитку стає важливою умовою його професійної ефективності.

У педагогічних джерелах натрапляємо різні визначення поняття «професійний саморозвиток педагога». Зокрема, вітчизняні дослідники В. Бордюк та Т. Ковбасюк стверджують, що це «…багатокомпонентний особистісно і професійно значущий процес, що сприяє формуванню його індивідуального стилю професійної діяльності, допомагає осмисленню власної самостійної діяльності, є засобом самовдосконалення та становлення професіонала» [1, с. 57]. С. Олексенко, Д. Сабол, О. Хоменко вважають, що саморозвиток педагога є свідомим, активним і систематичним прагненням

педагога до підвищення професійної компетентності, розвитку педагогічних і особистісних якостей, засвоєння нових освітніх підходів, технологій та методик, рефлексії над власною практикою та висовування щодо її вдосконалення [2, с. 34]. Натомість В. Фрицюк та М. Кадемія констатують: професійний саморозвиток педагога – «…це постійний динамічний процес, спрямований на самоорганізацію прогресивних змін у сфері внутрішнього світу особистості … на шляху досягнення вищих рівнів професіоналізму в педагогічній діяльності» [3, с. 317].

Професійний саморозвиток майбутнього педагога ми розглядаємо як цілеспрямований, усвідомлений і безперервний процес особистісних та професійних змін, який ґрунтується на самоаналізі власних можливостей,визначенні професійних цілей, самостійному пошуку ресурсів розвитку та оцінюванні результатів власної діяльності. Оскільки це багатокомпонентний процес, готовність до нього не може обмежуватися сукупністю відповідних знань та умінь, а має охоплювати мотиваційно-ціннісний, когнітивний, рефлексивний та діяльнісно-регулятивний компоненти. Мотиваційно-ціннісний компонент характеризує усвідомлення значущості професійного саморозвитку, сформованість внутрішньої потреби у професійному зростанні, позитивне ставлення до професії та прагнення до самореалізації в ній. Когнітивний компонент охоплює знання про сутність, закономірності, способи та ресурси професійного саморозвитку, а також розуміння власних професійних перспектив. Рефлексивний компонент передбачає здатність до самоаналізу, самооцінювання та критичного осмислення власної професійної діяльності, визначення досягнень і проблем, усвідомлення власних професійних потреб. Діяльнісно-регулятивний компонент виявляється у здатності визначати цілі професійного саморозвитку, планувати шляхи їх досягнення, добрати відповідні форми й засоби саморозвитку, здійснювати самоконтроль, оцінювати результати та за необхідності коригувати індивідуальну траєкторію професійного зростання.

Формування у майбутнього педагога готовності до саморозвитку можливе за умови трансформації позиції здобувача освіти – від пасивного споживача освітніх послуг до активного суб'єкта власного професійного становлення, що передбачає здатність самостійно визначати цілі професійного розвитку, рефлексію результатів навчальної і практичної діяльності, проєктування індивідуальної траєкторії професійного зростання.

З метою ефективного формування готовності до професійного саморозвитку в освітньому процесі закладу вищої освіти необхідно забезпечити поєднання традиційних та активних методів навчання: проблемного та проєктного навчання, кейс-методу, портфоліо, рефлексивних практик, самооцінювання, взаємооцінювання тощо. Особливого значення набуває створення освітнього середовища, в якому здобувач освіти зможе отримати реальну можливість здійснювати вибір, ініціювати власну освітню діяльність, аналізувати її результати та коригувати подальші професійні цілі.

Отже, формування готовності до професійного саморозвитку має розглядатися не як окремий компонент професійної підготовки майбутніх педагогів, а як наскрізний процес, що інтегрується у зміст, методи й організацію професійної освіти. Саме така спрямованість підготовки забезпечує можливості для становлення педагога, здатного до безперервного професійного вдосконалення та адаптації до нових вимог освітньої діяльності.

Література

1. Бордюк В., Ковбасюк Т. Психолого-педагогічний зміст поняття «професійний саморозвиток педагога Нової української школи». *Нова педагогічна думка.* 2022. № 3. С. 52–58.

2. Олексенко С., Сабол Д., Хоменко О. Професійний саморозвиток педагогів: методи, ресурси, засоби підтримки. *Modern engineering and innovative technologies.* 2023. Issue 41. Part 4. P. 33–42.

3. Фрицюк В., Кадемія М. Професійний саморозвиток майбутнього педагога: х'ютагогічний підхід. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні*

методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2021. Вип. 60. С. 315–325.

ДЕЯКІ ОРГАНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХОВИХ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ З МАРКЕТИНГУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СФЕРІ PPC-РЕКЛАМИ

Павло-Вадим Козловський
магістр з освітніх, педагогічних наук,
фахівець кафедри практичної психології,
Національний університет «Львівська політехніка»
ORCID: 0009-0001-8578-7468 *pavlokozlovskij77@gmail.com*

Цифровізація маркетингової діяльності змінює зміст професійних завдань, до виконання яких заклади фахової передвищої освіти готують майбутніх фахових молодших бакалаврів з маркетингу. У практиці підприємств вагоме місце посідає реклама з оплатою за клік (pay-per-click, PPC), що поєднує роботу з рекламними платформами, даними, бюджетами, цільовими аудиторіями, рекламними повідомленнями та показниками результативності. За даними IAB Europe, у 2024 р. обсяг європейського ринку цифрової реклами зріс на 16 %, а частка цифрової реклами у загальних рекламних витратах сягнула 67,2 %; для України у звіті також зафіксовано суттєве зростання ринку [2]. Такі тенденції посилюють потребу в організації практико орієнтованої підготовки здобувачів, яка формує здатність приймати обґрунтовані маркетингові рішення в цифровому середовищі.

Нормативну основу цієї підготовки становить Стандарт фахової передвищої освіти зі спеціальності 075 «Маркетинг». Стандарт орієнтує освітній процес на здатність аналізувати ринкові явища, розв’язувати практичні завдання у сфері маркетингу, збирати й аналізувати інформацію, визначати показники результативності, використовувати цифрові інформаційні та комунікаційні технології і спеціалізовані програмні продукти, застосовувати сучасні технології маркетингової діяльності та працювати в команді [1]. На нашу думку, PPC-реклама може виступати прикладним професійним контекстом для досягнення

цих результатів без звуження підготовки майбутнього фахівця до функцій оператора окремої рекламної платформи.

Організація освітнього процесу має підтримувати перенесення теоретичних знань у ситуації, наближені до професійної діяльності маркетолога. Тому ми пропонуємо інтегрувати зміст PPC-підготовки в освітні компоненти, що охоплюють маркетингові комунікації, цифровий маркетинг, аналітику, дослідження споживачів та планування маркетингової діяльності. Окрім цього доцільно орієнтувати навчальну і виробничу практику відповідно до структури конкретної освітньо-професійної програми.

Ми вважаємо доцільною модульну організацію змісту, за якої здобувач послідовно переходить від розуміння місця PPC-реклами в системі маркетингових комунікацій до постановки рекламної мети, визначення аудиторії, добору формату кампанії, планування бюджету, підготовки рекламного повідомлення, вибору показників, аналізу даних та обґрунтування оптимізаційних рішень. Така послідовність зменшує ризик фрагментарного засвоєння інтерфейсних дій і спрямовує навчальну діяльність на логіку професійного рішення. Викладач при цьому пов’язує кожну технологічну дію з маркетинговою метою, даними та критеріями результативності.

Організація підготовки має враховувати різні формати навчання. В аудиторній роботі викладач безпосередньо супроводжує кейси, симуляції, аналіз рекламних матеріалів і командне обговорення рішень. У змішаному форматі здобувачі можуть асинхронно опрацьовувати короткі теоретичні модулі, офіційні довідкові матеріали платформ, первинні розрахунки та індивідуальні завдання, а синхронний час використовувати для аналізу даних, консультацій, захисту рішень і командної роботи. У дистанційному форматі викладач структурує інструкції, створює спільний цифровий простір для матеріалів і результатів, установлює регулярні точки зворотного зв’язку та забезпечує однакову доступність вихідних даних для всіх учасників.

Практичну складову ми пропонуємо будувати на професійно контекстних завданнях різної складності. Навчальний кейс має містити опис продукту або

послуги, маркетингову мету, характеристику цільової аудиторії, бюджетні обмеження, вихідні дані та критерії прийняття рішення. Симуляція дає змогу відпрацьовувати структуру кампанії, логіку ставок, розподіл бюджету, аналіз показників і вибір подальших дій без обов'язкового витрачання реальних коштів. Проєктна робота передбачає комплексне виконання завдання з підготовкою плану PPC-кампанії, набору рекламних повідомлень, прогнозних розрахунків, системи показників, аналітичного висновку та пропозицій щодо оптимізації.

Самостійну роботу ми розглядаємо як частину професійної підготовки, а не як механічне продовження аудиторних вправ. Доцільними її видами є опрацювання офіційної документації рекламних платформ, аналіз вихідних даних, підготовка до кейсу, формування варіантів рекламних повідомлень, розрахунок бюджетних сценаріїв, побудова таблиць для контролю показників, робота з портфоліо та коротка професійна рефлексія.

Інструменти PPC-реклами швидко оновлюються, тому викладач має формувати в здобувачів звичку перевіряти актуальність інструкцій і використовувати першоджерела.

Партнерство з професійним середовищем посилює реалістичність навчальних завдань. Заклад освіти може залучати представників агенцій, внутрішніх маркетингових команд або фахівців підприємств до формулювання навчальних брифів, коротких консультацій, коментування проєктів і обговорення типових професійних помилок. Водночас викладач зберігає педагогічну відповідальність за критерії оцінювання та відповідність завдань освітнім результатам. У командній роботі здобувачі можуть розподіляти функції аналітика, автора рекламних повідомлень, координатора бюджету та презентатора, але підсумкове оцінювання має враховувати індивідуальний внесок і здатність кожного учасника пояснити логіку прийнятих рішень.

У межах PPC-підготовки ми допускаємо застосування генеративних систем для створення варіантів рекламних повідомлень, формулювання гіпотез, структурування даних або підготовки чорнових аналітичних пояснень. Водночас здобувач має перевіряти фактичну коректність результату, порівнювати його з

вихідними даними, фіксувати власні зміни та самостійно обґрунтовувати остаточне професійне рішення.

Зворотний зв’язок має спрямовувати здобувача до наступної дії: уточнення даних, перевірки зв’язку між метою й показником, перегляду непідтвердженого припущення, порівняння альтернативного варіанта або врахування етичного чи правового обмеження.

На наш погляд, така конкретизація підсилює рефлексивно-аналітичну складову готовності й допомагає здобувачеві бачити причини результату, а не тільки підсумкову оцінку. Поєднання рубрики, захисту проєкту і портфоліо створює умови для прозорого оцінювання процесу та результату діяльності. Викладач отримує підстави оцінювати не швидкість виконання операцій в інтерфейсі, а якість професійного мислення і здатність працювати з даними. Якщо освітній проєкт передбачає роботу з реальним рекламним кабінетом, заклад має визначити правила доступу, відповідальність за бюджет, порядок збереження облікових даних і межі використання персональної інформації.

Зміни в рекламних платформах потребують регулярного оновлення навчально-методичного забезпечення. Викладач має переглядати кейси, скриншоти, інструкції та набори даних, вилучати застарілі операції й переносити акцент на принципи, які зберігають професійну значущість після зміни інтерфейсу (зв’язок рекламної мети з бізнес-завданням, коректне визначення цільової аудиторії, відповідність повідомлення потребам сегмента, контроль бюджету, вибір релевантних показників, аналіз результатів і обґрунтування подальшої дії). Такий підхід підтримує професійну мобільність випускника, оскільки формує здатність адаптуватися до нових інструментів без втрати логіки маркетингової діяльності.

Отже, підготовка майбутніх фахових молодших бакалаврів з маркетингу до професійної діяльності у сфері PPC-реклами потребує цілісної організації, яка поєднує інтеграцію змісту в освітню програму, професійно контекстні кейси й проєкти, гнучкі формати навчання, структуровану самостійну роботу, взаємодію

з практиками, регламентоване використання цифрових інструментів і штучного інтелекту, формувальний зворотний зв’язок та автентичне оцінювання.

Результатом такої підготовки ми вважаємо готовність здобувача виконувати PPC-завдання в межах ширшої маркетингової діяльності.

Для частини випускників ця готовність може стати підґрунтям подальшої спеціалізації, а для інших забезпечить компетентну взаємодію з агенціями, підрядниками та внутрішніми digital-командами.

Література

1. Міністерство освіти і науки України. Про затвердження стандарту фахової передвищої освіти зі спеціальності 075 Маркетинг освітньо-професійного ступеня «фаховий молодший бакалавр» : наказ Міністерства освіти і науки України від 22.06.2021 № 703. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-fahovoyi-peredvishoyi-osviti-zi-specialnosti-075-marketing-osvitno-profesijno .

2. IAB Europe. IAB Europe AdEx Benchmark 2024 Report. 2025. URL: https://iabeurope.eu/knowledge_hub/iab-europe-adex-benchmark-2024-report/

ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ПІДТРИМКИ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НЕСТАБІЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Роксолана Матушевська

освітньо-професійна програма

«Освітні педагогічні науки», магістратура, 1 курс

ORCID: 0009-0003-6926-0652 roksolana.matushevska.mnopn.2026@lpnu.ua

Науковий керівник: Наталія Чубінська

кандидат педагогічних наук, доцент

ORCID: 0000-0002-4803-2453 nataliia.b.chubinska@lpnu.ua

Національний університет «Львівська політехніка»

В умовах воєнного стану повітряні тривоги, переміщення та перебої електропостачання ускладнюють навчання. Мотивація до вивчення іноземної мови залежить не лише від розуміння її професійної цінності, а й від можливості працювати в доступному темпі, бачити поступ і безпечно спілкуватися. Тому викладачеві потрібно адаптувати завдання, способи взаємодії та оцінювання до мінливих умов.

Мета тез – визначити педагогічні стратегії підтримки мотивації до вивчення іноземної мови в нестабільному освітньому середовищі. На основі праць із персоналізації, травмочутливого викладання, формувального оцінювання та підготовки майбутніх учителів [1–4] виокремлено чотири напрями: практично значущі завдання, гнучку організацію, безпечну взаємодію та зрозумілий зворотний зв’язок. Їхню ефективність у межах цих тез емпірично не перевіряли.

Перший напрям – пов’язувати мовні завдання з реальними комунікативними потребами здобувачів. Наприклад, підготувати лист до міжнародного партнера або зіставити два іншомовні джерела. Такі завдання поєднують мовну практику з конкретною метою та дають змогу обирати

тематику відповідно до спеціальності й досвіду здобувача. Персоналізацію іншомовного навчання в умовах війни розглядають Н. Арістова та К. Кугай [1].

Другий напрям – забезпечувати гнучкість без втрати чітких орієнтирів. Доцільно визначати короткі досяжні цілі, пропонувати завдання різного обсягу та передбачати асинхронне опрацювання матеріалу, коли участь у занятті перервана з незалежних від здобувача причин. Парне тренування можна доповнити можливістю надіслати аудіовідповідь пізніше. Водночас альтернативний формат має вести до тих самих результатів навчання. Питання адаптивності цифрових засобів і доступності педагогічної практики в умовах війни висвітлено в дослідженні І. Романишина, К. Тішечкіної та О. Саламатіної [4].

Третій напрям – створювати умови, у яких здобувач не боїться мовленнєвої помилки чи публічного оцінювання. Викладачеві варто завчасно пояснювати структуру заняття, надавати вибір між індивідуальною і парною підготовкою до усної відповіді, коректно реагувати на помилки та добирати теми розмови з урахуванням можливої чутливості досвіду війни. Обговорення травматичних подій не слід робити обов’язковою мовною вправою або подавати як терапевтичну практику. О. Осова обґрунтовує значення підтримки, врахування індивідуальних потреб і адаптації матеріалів у травмочутливому викладанні іноземної мови [3].

Четвертий напрям – робити особистий поступ помітним. Формувальне оцінювання може містити короткий коментар до виконаного завдання, рубрику з простими критеріями, самооцінювання або «квиток на вихід» із відповіддю на запитання: «Що я вже можу сказати іноземною мовою?». Це допомагає визначити наступний посильний крок і не зводити результат навчання лише до бала. Прийоми соціально-емоційного навчання у формувальному оцінюванні майбутніх учителів англійської мови описали Н. Дмітренко та співавтори [2].

Цифрові інструменти варто добирати за метою завдання: аудіозапис для усного мовлення, спільний документ для редагування діалогу, тренажер для повторення лексики. Під час роботи з ШІ викладач має перевіряти відповіді та

не вимагати введення чутливих даних. Офлайн-матеріали допомагають за відсутності зв’язку; першочерговими залишаються дії з безпеки.

Отже, підтримка мотивації в нестабільному освітньому середовищі потребує поєднання практичного сенсу іншомовних завдань, вибору способу їх виконання, безпечної взаємодії та регулярного зворотного зв’язку. Дослідження організаційно-виховної діяльності директора школи [5] підкреслює роль управлінської та комунікативної складових професійної культури педагога; у мовній освіті ці складові важливі для організації підтримувальної взаємодії. Професійний розвиток викладача в цьому контексті полягає у здатності проєктувати рівноцінні очні й дистанційні навчальні можливості, уважно добирати зміст і коригувати заняття без зниження вимог до результатів. Запропоновані стратегії потребують подальшої емпіричної перевірки.

Література

1. Арістова Н., Кугай К. Ефективність стратегій персоналізації навчання іноземних мов в умовах війни. Проблеми сучасного підручника : зб. тез доп. Міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 2023. С. 346–348.

2. Дмітренко Н., Панченко В., Гладка О., Школа І., Девіцька А. Застосування прийомів соціально-емоційного навчання у формувальному оцінюванні майбутніх учителів англійської мови. Молодь і ринок. 2024. № 2 (222). С. 80–85. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.298742.

3. Осова О. О. Травмочутливий підхід до викладання іноземної мови в умовах війни: досвід закладів вищої освіти України. Науковий вісник Сіверщини. Серія: Освіта. Соціальні та поведінкові науки. 2025. № 1 (14). С. 78–95. DOI: https://doi.org/10.32755/sjeducation.2025.01.078.

4. Романишин І. М., Тішечкіна К. В., Саламатіна О. О. Практична підготовка майбутнього вчителя іноземних мов в умовах війни: виклики і можливості. Академічні візії. 2025. Вип. 46.

5. Helzhynska T., Chubinska N., Shevchuk Y. Organizational and Educational Aspects of the General Education School Principal’s Activities: Historical Experience

and Contemporary Challenges. Veritas. 2025. Vol. 1, No. 2. P. 95–103. DOI: 10.23939/veritas2025.02.095.

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА В ПОЛЬЩІ: ВІД JEDNOLITYCH STUDIÓW MAGISTERSKICH ДО STUDIÓW PODYPLOMOWYCH

Роксоляна Швай

доктор педагогічних наук, професор

Поморська школа вища в Старогарді Гданському (Польща)

ORCID: 0000-0003-3859-5196

Сьогодні професійний розвиток педагога вже важко розглядати як процес, який завершується разом із отриманням диплома про вищу освіту. Сучасний педагог працює в умовах постійних змін: змінюються зміст освіти, технології навчання, підходи до інклюзивної освіти, цифрові інструменти та вимоги до професійних компетентностей. Тому система освіти повинна створювати можливості для подальшого професійного розвитку та, за визначених умов, розширення професійної траєкторії.

Польське законодавство розмежовує предметну та педагогічну підготовку. Для осіб, які навчаються за новим стандартом, підготовка до професії вчителя-предметника здійснюється у п'ятирічному циклі: як навчання першого і другого ступеня або як *jednolite studia magisterskie* (безперервні магістерські студії). Необхідним компонентом є також *przygotowanie pedagogiczne* (педагогічна підготовка). Отже, підготовка майбутнього вчителя поєднує предметну підготовку – наприклад, з математики або фізики, та педагогічну підготовку, необхідну для роботи з учнями й організації освітнього процесу [4]. Подібний принцип поєднання фахової та педагогічної підготовки також є в українській системі освіти. Польський стандарт підготовки до професії вчителя було запроваджено у 2019 році. Особливо показовим є приклад учителя дошкільної та початкової шкільної освіти: для цієї професії передбачено окремий *standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej* (стандарт підготовки до виконання професії вчителя

дошкільної освіти та початкової шкільної освіти). Це свідчить про нормативний зв'язок між характером професійної діяльності та змістом підготовки [4].

Окреме місце посідають studia podyplomowe (післядипломні студії). Відповідно до *Ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (Закону від 20 липня 2018 р. "Про вищу освіту і науку") вони тривають не менше двох семестрів, програма яких передбачає можливість отримання щонайменше 30 кредитів ECTS. Навчатися можуть особи, які мають повну кваліфікацію щонайменше на шостому рівні Польської рамки кваліфікацій. Після завершення видається диплом про закінчення післядипломних студій [5]. Отже, це форма подальшої освіти для осіб, які вже мають вищу освіту. Водночас *studia podyplomowe,* які є підготовкою до професії вчителя, відповідно до стандарту підготовки вчителів, тривають не менше трьох семестрів [4].

Не кожні *studia podyplomowe* (післядипломні студії) є підставою для набуття учительської кваліфікації. Відповідно до *Rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli* (Розпорядження Міністра освіти і науки від 14 вересня 2023 р. щодо детальних кваліфікацій, які вимагаються від учителів), у визначених законодавством випадках шлях до кваліфікації може передбачати поєднання відповідної вищої освіти, *przygotowanie pedagogiczne* (педагогічної підготовки) та відповідних *studia podyplomowe* у сфері предмета, який викладається [3]. Тому післядипломна освіта може бути одним з елементів нормативно визначеної професійної траєкторії, але не дає кваліфікацію автоматично.

Це можна побачити на прикладі вчителя математики. Як у Польщі, так і в Україні для викладання математики важливе поєднання відповідної фахової та педагогічної підготовки. Відмінність, яку варто підкреслити, стосується подальшої освітньої траєкторії: у польській системі за визначених законодавством умов уже здобуту освіту та педагогічну підготовку можна доповнювати відповідними *studia podyplomowe*. Водночас це не означає, що будь-яка особа з дипломом магістра після закінчення будь-яких післядипломних

студій автоматично отримує кваліфікацію для викладання математики. Законодавство визначає конкретні умови щодо попередньої освіти, педагогічної підготовки та відповідності програми подальшого навчання [3]. У цьому контексті професійну мобільність педагога доцільно розглядати не лише як зміну місця роботи. Вона може бути пов'язана з подальшим професійним розвитком, набуттям нових компетентностей та розширенням професійних можливостей. Такі можливості існують і в українській системі освіти. Чинне Положення про атестацію педагогічних працівників, затверджене наказом МОН України від 9 вересня 2022 р. № 805, передбачає порядок атестації педагогічних працівників, які мають педагогічне навантаження з кількох навчальних предметів, та визначає умови поширення результатів атестації на таке педагогічне навантаження [2]. Тому питання полягає не в тому, чи може педагог розширювати свою професійну діяльність, а в тому, яким саме освітнім шляхом це відбувається та як результат подальшого навчання пов'язується з професійною кваліфікацією.

Сьогодні професійна діяльність учителя змінюється під впливом цифровізації освіти, розвитку штучного інтелекту, інклюзивної освіти, різноманітності освітніх потреб учнів та нових форм організації навчання. Тому професійний розвиток педагога дедалі більше набуває характеру безперервного процесу протягом усього професійного життя. Це стосується не лише Польщі: українська система освіти також передбачає безперервний професійний розвиток, підвищення кваліфікації, післядипломну освіту та інші форми професійного навчання. Зокрема,

Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800, передбачає, що окремі види діяльності педагогічних і науково-педагогічних працівників можуть бути визнані як підвищення кваліфікації, зокрема участь у програмах академічної мобільності, наукове стажування, самоосвіта, здобуття наукового ступеня, вищої освіти, а для педагогічних працівників - також проходження супервізії [1]. Отже, Україна вже має нормативно визначені механізми професійного розвитку педагога.

Якщо і Польща, і Україна мають механізми безперервного професійного розвитку, то відмінність варто шукати не в самій ідеї подальшого навчання, а в його нормативному зв'язку з професійною траєкторією. У польській системі в установлених законодавством випадках *studia podyplomowe* можуть бути одним з елементів шляху до додаткових учительських кваліфікацій. В українському контексті тому постає питання, наскільки чітко результат подальшого формального навчання пов'язаний із розширенням професійного поля педагога.

Потенційний інтерес для України полягає не у запровадженні післядипломної освіти як такої, а у створенні більш прозорого зв'язку між результатом подальшого навчання та професійними можливостями педагога. Йдеться не про автоматичне надання нової кваліфікації після будь-якої післядипломної програми, а про чітко визначені нормативні умови. Потенційно цікавим може бути механізм, за якого: попередня освіта + педагогічна підготовка + визначена програма подальшого навчання → за встановлених законодавством умов → нова або розширена професійна можливість. Це дозволило б розглядати професійний розвиток не лише як накопичення сертифікатів і годин підвищення кваліфікації, а й як більш прозору та послідовну професійну траєкторію.

Висновки. Польський досвід показує, що *jednolite studia magisterskie* є важливим елементом підготовки окремих категорій педагогів, але не універсальною формою підготовки кожного вчителя-предметника. *Studia podyplomowe* є окремою формою подальшої освіти для осіб, які вже мають вищу освіту, але сам факт їх закінчення не означає автоматичного набуття учительської кваліфікації. У визначених законодавством випадках вони можуть бути одним з елементів шляху до додаткових учительських кваліфікацій. Водночас українська система також має розвинені механізми професійного розвитку педагогів. Тому потенційна цінність польського досвіду полягає не в самій ідеї безперервного навчання, а в можливості чіткіше пов'язувати певні форми подальшого формального навчання з нормативно визначеними професійними траєкторіями та, за встановлених умов, із розширенням професійних можливостей і професійних кваліфікацій педагога. Саме цей аспект

може стати предметом подальшого порівняльного аналізу та обговорення можливостей його адаптації до українського освітнього контексту.

Література

1. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників : Постанова Кабінету Міністрів України від 21.08.2019 № 800. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF (дата звернення: 30.09.2026).

2. Про затвердження Положення про атестацію педагогічних працівників : Наказ МОН України від 09.09.2022 № 805 (у редакції наказу МОН України від 10.09.2024 № 1277). База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1634-24 (дата звернення: 30.09.2026).

3. Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli. Dz.U. 2023 poz. 2102, ze zm., w tym Dz.U. 2026 poz. 1126. URL: https://eli.gov.pl/eli/DU/2023/2102/ogl/pol (data dostępu: 30.09.2026).

4. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Dz.U. 2019 poz. 1450; tekst jednolity: Dz.U. 2024 poz. 453. URL: https://eli.gov.pl/eli/DU/2019/1450/ogl (data dostępu: 30.09.2026).

5. Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Tekst jednolity: Dz.U. 2024 poz. 1571. URL: https://eli.gov.pl/eli/DU/2024/1571/ogl/pol (data dostępu: 30.09.2026).

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

Савченко О.Л.

здобувачка, спеціальність А1 Освітні науки

освітньої програми «Інклюзивна освіта, корекційна педагогіка»

Науковий керівник: В'ячеслав Шинкаренко,

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти

ORCID: 0000-0003-0929-9160 *forte-pianowww@ukr.net*

Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради

Сучасні трансформації професійного середовища, динамічні зміни вимог до фахівців, поширення цифрових технологій та необхідність постійного оновлення професійних компетентностей зумовлюють переосмислення завдань вищої освіти. Сучасний фахівець має бути готовим не лише застосовувати набуті професійні знання, а й адаптуватися до нових умов діяльності, конструктивно взаємодіяти з іншими, регулювати власний емоційний стан, приймати рішення в умовах невизначеності та здійснювати професійний саморозвиток. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема розвитку емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти як складової їхньої професійної компетентності та важливої передумови професійної мобільності.

Емоційний інтелект у сучасній психології [1; 2; 3] розглядається як комплекс здібностей, пов'язаних із розпізнаванням, розумінням і регуляцією емоцій, використанням емоційної інформації у процесах мислення та міжособистісної взаємодії. Його сутність виражається через здатність сприймати емоційні стани, використовувати їх для підтримки мислення, а також через такі характеристики, як самосвідомість, саморегуляція, мотивація, емпатія та соціальні навички. Розвиток цих якостей має принципове значення не лише для

особистісного благополуччя, а й для ефективної професійної взаємодії та результативності діяльності майбутніх фахівців. На думку Л. Мороз та С. Діхтяренко, особливо важливими є оцінка та цілеспрямоване оцінювання рівня емоційного інтелекту ще під час здобуття вищої освіти [2, с. 128].

У контексті професійної мобільності емоційний інтелект доцільно розглядати як ресурс адаптації особистості до змін професійного середовища, – вказує Т. Фурса, – професійно мобільний фахівець має бути здатним освоювати нові види діяльності, взаємодіяти з різними людьми, приймати нові професійні ролі, реагувати на зміни та здійснювати саморегуляцію в складних ситуаціях [3, с. 231]. Відповідно, недостатній розвиток навичок усвідомлення та регуляції емоцій може ускладнювати професійну адаптацію, тоді як сформований емоційний інтелект створює передумови для більш гнучкої поведінки та конструктивної взаємодії [3, с. 231].

На думку В. Ляпунової та А. Солонської, особливої уваги ця проблема набуває у період здобуття вищої освіти, бо саме на етапі професійної підготовки відбувається становлення професійної ідентичності, розширюється коло соціальних контактів, формуються навички самостійного прийняття рішень і професійної відповідальності [1, с. 129]. Як зазначають науковиці, емоційний інтелект є фундаментальним чинником успішності як безпосередньо в освітньому процесі, так і в подальшому професійному житті здобувачів вищої освіти [1, с. 129]. Юнацький вік характеризується розвитком рефлексії та самосвідомості, що створює сприятливі умови для усвідомлення власних емоцій і розуміння емоцій інших людей, підтверджуючи доцільність цілеспрямованого розвитку даної компетентності під час підготовки фахівців [1, с. 130].

Т. Фурса звертає увагу, що водночас розвиток емоційного інтелекту не може обмежуватися лише передаванням студентам теоретичної інформації. Знання про емоції набувають практичної цінності тоді, коли здобувач освіти отримує можливість застосовувати їх у змодельованих або реальних ситуаціях професійної взаємодії і саме тому важливе місце у системі професійної підготовки можуть посідати тренінгові технології [3, с. 238].

В гіпотезі дослідження Л. Мороз та С. Дехтяренко тренінгові технології виступають ефективним засобом розвитку емоційного інтелекту студентів, адже вони відрізняються від традиційного навчання можливістю поєднання засвоєння інформації з практичним відпрацюванням умінь і навичок [2, с. 128]. Тренінгове навчання передбачає активну взаємодію учасників, пізнання себе та інших, розширення досвіду й формування практичних моделей поведінки [2, с. 128].

Такий підхід особливо важливий для розвитку емоційного інтелекту, оскільки його компоненти формуються не тільки через усвідомлення відповідних понять, а й через практичний досвід [2, с. 128]. Емоційна компетентність передбачає здатність розпізнавати власні емоції, розуміти причини їх виникнення, контролювати емоційні реакції, враховувати емоційний стан інших людей і відповідно будувати власну поведінку. Тренінг створює безпечний освітній простір, у якому такі навички можуть формуватися через вправи, рольове моделювання, обговорення, рефлексію та зворотний зв’язок [3, с. 238].

Серед інтерактивних форм навчання високу ефективність демонструють соціально-психологічні тренінги, рольові ігри, моделювання емоційних реакцій, проективні методики, аналіз відеоматеріалів та інші практико-орієнтовані методи. Важливою перевагою тренінгових технологій є можливість моделювати професійні ситуації, у яких здобувач освіти стикається з необхідністю проявляти емоційну гнучкість. Наприклад, рольова гра може передбачати взаємодію в ситуації конфлікту; вправа на розпізнавання емоцій – аналіз невербальних проявів співрозмовника; рефлексивне завдання – усвідомлення власних емоційних реакцій на складну ситуацію.

Окрім емоційної сфери, тренінгові технології забезпечують комплексний вплив на особистісний і професійний розвиток здобувача освіти, зокрема на формування лідерських якостей, професійного мислення, комунікативних умінь та здатності до ефективної взаємодії.

Для професійної мобільності особливо значущими є саморегуляція, емпатія, комунікативна компетентність, стресостійкість, здатність до рефлексії

та готовність до навчання протягом життя. Емоційний інтелект об'єднує ці характеристики у взаємопов'язану систему. Здатність усвідомлювати власний емоційний стан допомагає особистості краще розуміти власні потреби та професійні ресурси; саморегуляція сприяє конструктивному реагуванню на труднощі; емпатія полегшує взаємодію з колегами; соціальні навички створюють основу для командної роботи; рефлексія забезпечує усвідомлення власного досвіду та його використання для подальшого розвитку.

Важливо, що професійна мобільність передбачає готовність особистості до освоєння нових професійних функцій, зміни способів діяльності, використання нових технологій та адаптації до оновлених вимог середовища. З цієї позиції розвиток емоційного інтелекту може бути інтегрований у професійну підготовку як наскрізний компонент освітнього процесу – під час практичних занять, професійно орієнтованих тренінгів, групових проєктів, практики та інших форм активного навчання [1, с. 129].

Ефективна програма розвитку емоційного інтелекту передбачає поетапну модель: від самопізнання й усвідомлення власних емоційних станів до формування навичок емоційної саморегуляції, розвитку емпатії, вдосконалення комунікативної взаємодії та, зрештою, перенесення сформованих навичок у професійну діяльність [1, с. 129]. Важливою умовою результативності такої роботи є системність, що поєднується з професійною спрямованістю, рефлексією та індивідуалізацією освітньої траєкторії. Впровадження тренінгових технологій є актуальним для здобувачів різних спеціальностей, оскільки сучасна діяльність повсюдно передбачає комунікацію, командну роботу та лідерство [1, с. 129].

Особливого значення розвиток емоційного інтелекту набуває в умовах суспільних криз, викликів освітнього середовища та професійної невизначеності. Дослідження доводять, що емоційний інтелект є безпосереднім чинником подолання стресу студентами, сприяючи їхній психологічній адаптації та збереженню стійкості у складних умовах [3, с. 241]. Здатність зберігати емоційну рівновагу та взаємодіяти з людьми стає критично важливою умовою професійної стійкості фахівця.

Отже, емоційний інтелект виступає важливою складовою професійного становлення здобувачів вищої освіти, а тренінгові технології – практичним інструментом його цілеспрямованого розвитку. У контексті професійної мобільності це має принципове значення, оскільки забезпечує готовність майбутнього фахівця до постійного оновлення компетентностей, зміни професійних завдань та адаптації до нових умов середовища.

Література

1. Ляпунова В., Солонська А. Емоційний інтелект у навчанні та професійному житті здобувачів вищої освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2026. № 1 (36). С. 53-58.

2. Мороз Л. І., Діхтяренко С. Ю. Емоційний інтелект студентів педагогічного закладу вищої освіти та його оцінка. *Вісник Національного університету оборони України*. 2025. № 2 (84). С. 127–135.

3. Фурса Т. П. Емоційний інтелект і стрес студентів у сучасному освітньому середовищі: психологічні та економічні аспекти. *Економіка, управління та адміністрування.* 2025. № 3 (113). С. 229-241.

ПСИХОЕМОЦІЙНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСІБ РАННЬОГО ЮНАЦЬКОГО ВІКУ В СУЧАСНОМУ МЕДІАПРОСТОРІ

Світлана Бужинська
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, психології, початкової освіти
та освітнього менеджменту
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
ORCID:0000-0002-5103-0053 *svetlanakh314@gmail.com*
Яна Задорожня
викладач циклової комісії філологічних та соціально-економічних
дисциплін Берестинського педагогічного фахового коледжу
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
ORCID: 0000-0002-5636-8248 *Yana.Slava@meta.ua*

У сучасному світі медіапростір став невід'ємною частиною повсякденного життя мільйонів людей, особливо молодого покоління. В сучасних дослідженнях, присвячених вивченню впливу цифрового середовища на психічне здоров'я, дедалі більше уваги приділяється проблемі впливу їх медіа-мереж на користувачів. Медіа-мережі, виступаючи потужним засобом комунікації, самовираження й отримання інформації, водночас стають чинником підвищення рівня психологічного напруження, що зумовлює появу емоційного виснаження, тривожності та відчуття соціальної перевантаженості.

Особливу увагу ця проблема набуває серед осіб раннього юнацького віку, які активно користуються медіа-мережами як для навчання, так і для соціальної взаємодії. Вік раннього юнацького віку є сенситивним періодом становлення особистості, інтенсивної соціалізації та формування ідентичності.

Значний внесок у розробку цієї проблематики зробили такі вчені, як О. Вознесенська, В. Гуцала, Ю. Громова, Н. Іванова, О. Мельник,Т. Титаренко,

Р. Шевченко, Т. Ковальова, О. Кочарян, Н. Кобелянська, К. Краус, Ш. Туркл, Л. Альфенаар, Р. Шайнер та інші науковці.

У нормативно-правових документах і стратегічних програмах, що стосуються цифрової безпеки та психологічного благополуччя громадян (зокрема, Концепції розвитку цифрових компетентностей, Національній стратегії розбудови безпечного інформаційного простору України), наголошується на необхідності формування свідомого та відповідального користування соціальними платформами.

Однією з важливих завдань роботи є визначення і диференціація основних чинників, що впливають на психоемоційне благополуччя осіб раннього юнацького віку в сучасному просторі.

Психоемоційне благополуччя особистості – це складний, багатогранний стан, який базується на суб'єктивній оцінці людиною свого життя, оптимізмі, відчутті щастя, доброзичливості та емпатії, задоволеності, а також на позитивному функціонуванні (самоактуалізації, володіння собою, особистісному зростанні) [4].

До основних особистих чинників науковці відносять прагнення до саморозвитку, наявність життєвих цілей, усвідомлення сенсу життя, вміння керувати емоціями (не імпульсивність), здатність зберігати рівновагу в стресових ситуаціях, прийняття себе, впевненість, здатність до самоспівчуття, позитивний погляд на майбутнє, вміння долати життєві труднощі, пробачати образи, гарне фізичне здоров'я.

Зовнішні, або соціально-психологічні чинники, складаються зі створення для людини раннього юнацького віку безпечного комфортного матеріального та соціального середовища, наявності позитивних соціальних взаємин (порозуміння, підтримки, взаємодопомоги) в родині та колективі однолітків.

Однак не слід забувати про чинники, що руйнують благополуччя людини раннього юнацького віку: ворожість, емоційна черствість, тривожність, зневіра та імпульсивність.

Багато юнаків відчувають хронічний емоційний стрес внаслідок відсутності раціонального відпочинку, достатньої кількості годин для здорового сну. Високий рівень емоційної напруги пов'язаний з інформаційним навантаженням, що лине через медіа, його аналізом, прискореним темпом життя, несприятливими умовами для існування та здобуття освіти, що може спричинити збільшення психологічної напруги, погіршення здоров'я юнаків.

Зараз на мотивацію до розвитку, навчання, життя може впливати відсутність стану безпеки, постійні переживання. Чим сильніше виражені потреби і бажання, і чим істотніше перешкоди на шляху їх реалізації, тим більше емоційно-енергетичної напруги відчуває психіка.

Міжособистісна взаємодія є надважливою складовою у формуванні особистості молодшого юнацького віку, проте сучасні реалії ускладнюють цю взаємодію.

Задля підтримки психологічної рівноваги в проблемній ситуації в умовах постійного стресу виробляється адаптивна форма поведінки – копінг-стратегія. Це психологічна поведінка, яка виробляється свідомо та спрямована на подолання стресової ситуації.

Копінг-поведінка поділяється на конструктивну (призводить до відновлення балансу організму) та деструктивну (короткочасно знімає стрес та негативно впливає на організм особистості) [1]. До деструктивних копінг-стратегій відносяться – куріння, вживання алкоголю, психотропних засобів, агресивні реакції, що порушують відносини молодшого юнака з членами родини, педагогами та оточенням. Конструктивні копінг-реакції поділяються на такі груп: поведінкові; когнітивні стратегії; спеціальні технічні прийоми зняття емоційної напруги [2]. Поведінкові – різні варіанти переключення діяльності та фізичної активності (спорт, фізичні вправи, повсякденні клопоти), що допомагають звільнятися від зайвої напруги, підвищують емоційний тонус завдяки виділенню ендорфінів [3].

Не менш важливим в самопочутті та розвитку особистості є соціальне оточення яке впливає на формування ціннісних орієнтацій, самовизначеність, моральний стан та самооцінку особистості.

Отже, ранній юнацький вік є критичним періодом розвитку людини і характеризується психофізичними змінами та ризиками, а становлення особистості проходить в динамічному режимі, адже обрані умови життя впливають на рівень тривожності, хронічний емоційний стрес внаслідок відсутності раціонального відпочинку, достатньої кількості годин для здорового сну змушує юнаків обирати певну копінг-поведінку.

Окреслені чинники психоемоційного прояву та благополуччя осіб раннього юнацького віку дають можливість усвідомити рушійні сили, умови цього процесу та окреслити основні інструменти впливу.

Література

1. Железнякова Ю. Самотність у підлітковому віці як соціально-психологічна проблема. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія : Педагогіка і психологія.* 2013. Т. 21, вип. 19. С. 67–74. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdupp_2013_21_19_11 (дата звернення: 30.08.2026).

2. Кайманова Я., Рябоконь Н. Цифрова детоксикація: вплив на психологічне благополуччя та стратегії впровадження Наукові записки Серія: *Психологія* Випуск 2 (4) 2024 С. 71–76. https://journals.cusu.in.ua/index.php/psychology/article/view/467/440 (дата звернення: 14.07.2026).

3. Як заняття спортом покращує ваш психоемоційний стан та зміцнює психічне здоров'я? (за даними Центр громадського здоров'я Міністерства охорони здоров'я України). URL: https://surli.cc/ohsqoa (дата звернення: 28.08.2026).

4. Andreassen C. S., Pallesen S. Social network site addiction - an overview. Curr. Pharm. Des. 2014. №20. P. 4053–4061. DOI: 10.2174/13816128113199990616 (дата звернення: 18.08.2026).

УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ МОБІЛЬНІСТЮ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ КАР'ЄРИ

Світлана Гладун

Старший викладач закладу освіти

Кафедра менеджменту персоналу та адміністрування

Національний університет «Львівська політехніка»

ORCID: 0009-0008-8486-0660 Svitlana.O.Hladun@lpnu.ua

Сучасний ринок праці характеризується високою динамічністю та невизначеністю, що зумовлено технологічними змінами, цифровізацією, розвитком штучного інтелекту, демографічними процесами, економічною нестабільністю та воєнними конфліктами. Для України ці процеси додатково посилюються наслідками повномасштабної війни, вимушеним переміщенням населення, дефіцитом робочої сили, зміною структури зайнятості та невідповідністю між наявними компетентностями працівників і потребами роботодавців.

OECD - організація економічного співробітництва та розвитку (англ. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), яка об'єднує країни для дослідження та вироблення рекомендацій у різних сферах: зазначає, що для українського ринку праці характерними є значні дефіцити робочої сили, а професійне навчання, перепідготовка та ефективне узгодження працівників із робочими місцями можуть сприяти подоланню цих дисбалансів [1].

У таких умовах професійна мобільність працівника набуває нового змісту. Її доцільно розглядати не лише як зміну місця роботи чи професії, а як здатність переходити між професійними функціями, посадами, видами діяльності та кар'єрними траєкторіями відповідно до змін зовнішнього і внутрішнього середовища. Відповідно, управління професійною мобільністю стає важливим напрямом сучасного менеджменту персоналу.

Невизначеність змінює традиційне уявлення про кар'єру. Якщо раніше професійний розвиток часто асоціювався з поступовим просуванням працівника

в межах однієї професії та організації, то сьогодні кар'єрна траєкторія може передбачати горизонтальні переходи, освоєння нових функцій, зміну спеціалізації, перепідготовку або перехід до іншої професійної сфери. Таким чином, кар'єра дедалі більше набуває нелінійного характеру, а професійна мобільність стає одним із механізмів її формування.

Сучасні дослідження підтверджують зростання значення адаптивності та оновлення компетентностей. За даними World Economic Forum, роботодавці очікують, що до 2030 р. близько 39% нинішніх ключових навичок працівників зазнають змін. Найшвидше зростатиме значення навичок у сфері штучного інтелекту та роботи з даними, мереж і кібербезпеки, технологічної грамотності, а також креативного мислення, стійкості, гнучкості, адаптивності та безперервного навчання [2].

Важливим стає skills-first підхід, за якого під час найму, розвитку та переміщення працівників більша увага приділяється фактичним навичкам і компетентностям, а не лише формальній освіті чи назві посади. OECD у 2026 р. наголошує на потенціалі skills-first практик для підтримки зайнятості та професійної мобільності через розвиток навичок, модульне навчання, мікрокваліфікації, визнання попереднього досвіду та сучасні практики управління талантами [1].

Це означає, що завданням менеджменту стає не просто утримання працівника на конкретній посаді, а формування його здатності до професійної адаптації та переходу до нових ролей. До основних управлінських інструментів можна віднести оцінювання компетентностей, індивідуальні плани професійного розвитку, внутрішнє навчання, upskilling і reskilling, наставництво, ротацію персоналу, внутрішні конкурси на вакансії, формування кадрового резерву та підтримку горизонтальних і вертикальних кар'єрних переходів.

Важливо розрізняти внутрішню та зовнішню професійну мобільність. Внутрішня передбачає зміну функцій або посади в межах організації, тоді як зовнішня може супроводжуватися переходом до іншого роботодавця, професії або сектору економіки. Для організації розвиток внутрішньої мобільності може

бути способом збереження працівників і накопичених ними знань, а для працівника — можливістю продовжувати кар’єрний розвиток без обов’язкового звільнення.

Для України проблема управління професійною мобільністю має особливе значення. Дослідження українського ринку праці та кваліфікацій акцентують увагу на необхідності адаптації працівників до структурних змін, розвитку навичок і вдосконалення механізмів професійної мобільності [3].

Водночас професійну мобільність не варто ототожнювати з постійною готовністю працівника змінювати професію або місце роботи. Надмірна орієнтація лише на адаптивність працівника може перекладати відповідальність за пристосування до нестабільності виключно на нього. Ефективне управління передбачає взаємну відповідальність: працівник розвиває професійні компетентності, а роботодавець створює умови для навчання, внутрішніх переходів, використання нових навичок і планування кар’єри.

У цьому контексті управління професійною мобільністю можна представити як послідовний процес: моніторинг змін ринку праці → визначення перспективних компетентностей → оцінювання потенціалу працівників → професійне навчання та перепідготовка → внутрішнє або зовнішнє переміщення → оцінювання результатів і подальше планування кар’єри. Такий підхід дає змогу поєднати інтереси працівника та організації: працівник отримує можливість розширювати професійну траєкторію, а організація — зберігати та розвивати людський капітал.

Отже, в умовах невизначеності професійна мобільність працівників стає не лише індивідуальною здатністю адаптуватися до змін, а й об’єктом управління. Її ефективне забезпечення потребує переходу від реактивної моделі, за якої навчання та зміна професійних функцій здійснюються вже після виникнення проблеми, до проактивної моделі, орієнтованої на прогнозування потреб у компетентностях, розвиток персоналу та формування альтернативних кар’єрних траєкторій.

Перспективним напрямом сучасного менеджменту є поєднання професійної мобільності з upskilling, reskilling, skills-first підходом, внутрішньою мобільністю та стратегічним управлінням кар'єрою. Для України така модель має додаткове значення, оскільки може сприяти узгодженню пропозиції робочої сили з потребами економіки та формуванню людського капіталу, необхідного для відновлення країни.

Література

1. OECD. A Skills-First Labour Market. Paris: OECD Publishing, 2026. 104 p. DOI: 10.1787/2e1b85f0-en. URL: https://www.oecd.org/en/publications/a-skills-first-labour-market_2e1b85f0-en/full-report.html
2. World Economic Forum. The Future of Jobs Report 2025. Geneva: World Economic Forum, 2025. URL: https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025/
3. Стожок А. Ю. Оптимізація мобільності працівників на динамічному ринку праці України. Національна система кваліфікацій та ринок праці. 2024. № 4. С. 87–102. URL: https://science.iea.gov.ua/2024-4-87-102

ESG-КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕНЕДЖЕРА ЯК ЧИННИК СТАЛОГО РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ

Сергій Кобзар

освітньо-професійна програма

«Менеджмент організацій та аналітика даних», магістратура, 1 курс

kobzar_s_v@magistrants.pstu.edu

Науковий керівник: Катерина Романенко

доктор наук з державного управління, професор

ORCID: 0000-0003-3985-3791 romanenko_k_m@pstu.edu

Державний вищий навчальний заклад «Приазовський державний технічний університет»

Сучасний менеджмент дедалі менше може обмежуватися оцінюванням організаційної результативності через фінансові або кількісні показники. Рішення, які сьогодні приймає менеджер, мають наслідки для працівників, споживачів і партнерів, локальної спільноти, довкілля та репутації самої організації. Тому зміна управлінської логіки відбувається не стільки через появу нових інструментів, скільки через розширення кола чинників, які менеджер має враховувати під час прийняття рішень. Саме в цьому контексті ESG-підхід, що поєднує екологічний, соціальний та управлінський виміри, набуває значення для сучасної управлінської освіти.

Для освітньої організації така зміна особливо помітна. Її результативність не вичерпується освітніми результатами: вона залежить також від якості професійного середовища, ставлення до працівників і здобувачів освіти, характеру внутрішньої комунікації, прозорості управлінських процедур, використання ресурсів та здатності реагувати на суспільні виклики. Відповідно, менеджер освітньої організації опиняється в ситуації, коли управлінське рішення одночасно може мати організаційний, соціальний, репутаційний і довгостроковий суспільний ефект. Це змінює і вимоги до його професійної підготовки.

У дослідженні W. Lambrechts та співавторів, присвяченому підготовці менеджерів, проблема компетентностей сталого розвитку розглядається саме в контексті здатності майбутнього фахівця діяти, а не лише володіти відповідними знаннями [2]. Для управлінської освіти це принципово: сталий розвиток не може залишатися окремою тематикою освітнього компонента, якщо набуті знання не впливають на спосіб аналізу управлінських ситуацій і вибір рішень. Схожу логіку розвивають K. Brundiers та співавтори, пов'язуючи компетентності сталого розвитку із системним і стратегічним мисленням, прогнозуванням наслідків, роботою з цінностями та взаємодією з іншими учасниками процесу [1]. У такому розумінні компетентний менеджер має не просто знати, що означає ESG, а бачити зв'язок між окремим управлінським рішенням і ширшим контекстом діяльності організації.

Саме тут виникає потреба розмежувати знання про ESG та ESG-компетентність. Знання дозволяють ідентифікувати екологічні, соціальні та управлінські аспекти діяльності, тоді як компетентність проявляється у здатності включити їх до процесу управління. Наприклад, рішення щодо розвитку персоналу в освітній організації одночасно стосується якості людського капіталу, соціальної відповідальності роботодавця, мотивації та професійного розвитку працівників. Аналогічно рішення щодо цифровізації або використання ресурсів не зводиться до вибору технології чи економії коштів: воно може впливати на доступність освіти, умови праці, цифрову нерівність, безпеку даних і довіру учасників освітнього процесу. ESG-компетентність проявляється передусім у здатності менеджера побачити такі взаємозв'язки до прийняття рішення, а не лише оцінити їх після його реалізації.

Ця особливість змінює саме розуміння професійної ролі менеджера. Він має працювати не тільки з уже визначеними показниками, а й визначати, які наслідки діяльності організації потребують управлінської уваги, чиї інтереси мають бути враховані та яким чином короткострокове рішення співвідноситься з довгостроковими цілями. У цьому аспекті ESG стає способом розширення управлінського горизонту. Концептуальна рамка ESG-орієнтованого публічного

управління сталим розвитком територій, представлена у дослідженні [3], акцентує взаємозв'язок ESG-принципів зі стратегічним управлінням, прийняттям рішень, відповідальністю та взаємодією зі стейкхолдерами. Для освітньої організації така логіка є продуктивною, оскільки дозволяє розглядати її розвиток не ізольовано від середовища, а як процес, у якому управлінські рішення мають враховувати інтереси різних груп та їхні довгострокові наслідки.

Звідси випливає і завдання управлінської освіти. Якщо ESG-компетентність формується через здатність аналізувати взаємозалежності та приймати відповідальні рішення, її складно сформувати виключно через теоретичне вивчення принципів сталого розвитку. Більш продуктивними стають ситуації, у яких майбутній менеджер має співвіднести суперечливі інтереси, оцінити декілька можливих наслідків рішення, обґрунтувати власний вибір і передбачити реакцію заінтересованих сторін. Саме практичний характер такої підготовки дозволяє перетворити ESG із набору зовнішніх вимог на частину професійного способу мислення менеджера.

Для освітньої організації це має ще один важливий наслідок. Менеджер, який використовує ESG-підхід у власній діяльності, фактично формує відповідне організаційне середовище. Прозорість управління, увага до професійного розвитку працівників, врахування позицій здобувачів освіти, відповідальне використання ресурсів і відкритість до взаємодії з партнерами перестають бути розрізненими управлінськими практиками. Вони можуть об'єднуватися спільною орієнтацією на довгострокову стійкість організації. У цьому проявляється зв'язок між ESG-компетентностями менеджера та суспільною роллю освіти: через управління освітня організація не лише реагує на суспільні зміни, а й формує практики, які можуть поширюватися за межі самої організації.

ESG-компетентність менеджера доцільно розуміти як здатність інтегрувати екологічні, соціальні та управлінські чинники у професійне мислення та процес прийняття рішень. Її сутність полягає не в механічному знанні ESG-складових, а у вмінні встановлювати зв'язки між рішеннями, інтересами стейкхолдерів і довгостроковими наслідками діяльності організації.

Для освітньої сфери це створює можливість поєднати розвиток управлінської компетентності з формуванням організаційного середовища, орієнтованого на відповідальність і сталість. Підготовка менеджера до ESG-орієнтованого управління стає одним із напрямів посилення здатності освіти відповідати на суспільні зміни та водночас бути їхнім активним чинником.

Література

1. Brundiers K., Barth M., Cebrián G., Cohen M., Diaz L., Doucette-Remington S., Dripps W., Habron G., Harré N., Jarchow M., Losch K., Michel J., Mochizuki Y., Rieckmann M., Parnell R., Walker P., Zint M. Key competencies in sustainability in higher education-toward an agreed-upon reference framework. Sustainability Science. 2021. Vol. 16. P. 13–29. DOI: https://doi.org/10.1007/s11625-020-00838-2.

2. Lambrechts W., Mulà I., Ceulemans K., Molderez I., Gaeremynck V. The integration of competences for sustainable development in higher education: an analysis of bachelor programs in management. Journal of Cleaner Production. 2013. Vol. 48. P. 65–73. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2011.12.034.

3. Romanenko K. M. Integration of ESG Principles into the System of Public Governance of Sustainable Territorial Development: The ESG-Oriented Public Governance Framework (Version 1.0). Zenodo, 2026. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.20680383.

ДУХОВНО-МОРАЛЬНИЙ ВИМІР ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ

Сергій Рєзніков

кандидат філософських наук, доцент

Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»

ORCID: 0000-0002-0006-8879 *srez@dano.dp.ua*

Цифрова трансформація освіти змінює не лише засоби передавання та опрацювання інформації, а й самі умови формування людини як суб'єкта навчання. Розширення доступу до цифрових ресурсів, алгоритмічних систем і технологій штучного інтелекту підвищує можливості персоналізації навчання, оперативного отримання інформації та організації комунікації. Водночас технологічне розширення освітнього простору не гарантує розвитку здатності людини самостійно визначати смисл отриманого досвіду, оцінювати його наслідки та відповідати за власний вибір. За таких умов духовно-моральний вимір освіти набуває значення не додаткового компонента, а умови збереження суб'єктності особистості.

Проблема особливо виразно проявляється в ситуації, коли освітній результат дедалі частіше описується мовою компетентностей, вимірюваних досягнень і стандартизованих процедур. Ці інструменти мають організаційне значення, однак вони не охоплюють повною мірою питання про те, якою мірою здобувач освіти здатний осмислювати власний досвід, здійснювати вибір і співвідносити його з відповідальністю перед іншими. Саме тому цифровізація освіти потребує одночасного посилення ціннісно-смислової складової освітнього процесу.

Духовно-моральний вимір освіти доцільно розглядати як простір формування ставлення людини до себе, інших і світу, у якому знання набуває особистісного значення. Знання саме по собі не визначає характеру дії: воно може бути використане конструктивно, формально або навіть суперечити

гуманістичним орієнтирам. Значення освіти полягає не тільки в накопиченні інформації, а й у перетворенні знання на підставу для осмисленого судження та відповідальної поведінки. Дослідження І. Беха акцентує значення нового наукового знання як чинника розвитку особистості, що дає підстави розглядати освітній результат у зв'язку з особистісним і ціннісним розвитком [1].

Цифрове середовище ускладнює цю проблему. Алгоритми визначають порядок доступу до інформації, пропонують готові варіанти дій, персоналізують контент і можуть впливати на те, які відомості людина вважає релевантними. Використання систем штучного інтелекту додатково змінює співвідношення між самостійним міркуванням і технологічно підтриманим отриманням відповіді. У такій ситуації освітня цінність полягає не лише у здатності користуватися цифровими інструментами, а й у здатності оцінювати їхні результати, розпізнавати обмеження та приймати остаточне рішення на основі власного судження.

Суб'єктність у цьому контексті може бути представлена як інтегративна характеристика особистості, що виявляється у здатності діяти самостійно, усвідомлювати підстави власних рішень і приймати відповідальність за їхні наслідки. Вона не зводиться до автономності у вузькому значенні. Суб'єктність передбачає співвіднесення свободи з відповідальністю, власної позиції - з позиціями інших, а індивідуального вибору - із соціальним та моральним контекстом. Саме духовно-моральний вимір надає такій автономії змістовної спрямованості.

Важливе місце у формуванні суб'єктності посідає філософська освіта. Її значення пов'язане не тільки з опануванням історико-філософського матеріалу, а передусім із розвитком здатності ставити запитання, аналізувати підстави тверджень, розглядати альтернативні позиції та формулювати власне обґрунтоване судження. У сучасному дослідженні викладання філософії в школі наголошено на його зв'язку з формуванням автономного мислення, здатності до судження, відповідальності та участі у спільному світі [2]. Це особливо важливо

в цифровому середовищі, де доступ до готових відповідей постійно розширюється, а потреба в самостійному осмисленні інформації не зменшується.

Відповідно, духовно-моральний компонент не варто обмежувати окремими темами або спеціальними виховними заходами. Його функція реалізується у способі організації освітньої взаємодії. Діалог, дискусія, аналіз проблемних ситуацій, міждисциплінарне осмислення складних питань і рефлексія створюють умови, за яких здобувач освіти не лише засвоює позицію, запропоновану викладачем, а вчиться співвідносити різні аргументи, виявляти суперечності та формувати власне ставлення до проблеми.

Особливого значення набуває поєднання цифрової компетентності з моральною оцінкою технологічних практик. Уміння працювати з інформаційними системами має доповнюватися розумінням питань приватності, академічної доброчесності, авторства, відповідальності за поширення інформації та наслідків використання алгоритмічних рішень. Для освіти це означає перехід від моделі, у якій цифрова технологія розглядається переважно як інструмент підвищення ефективності, до моделі, у якій технологія оцінюється також за її впливом на людську автономію, гідність і характер взаємодії.

У цьому аспекті роль педагога також зазнає змін. Якщо цифрові системи дедалі більше забезпечують доступ до інформації та можуть виконувати частину операцій із її опрацювання, педагогічна діяльність концентрується на організації осмислення, діалогу та рефлексії. Педагог стає не лише джерелом знань, а й учасником освітнього середовища, у якому здобувач навчається обґрунтовувати позицію, чути іншу думку, розрізняти інформацію та судження і приймати відповідальність за власний вибір.

Для української освіти це питання має додатковий вимір, оскільки освітня система функціонує в умовах тривалих суспільних трансформацій і високої невизначеності. За таких обставин освіта має забезпечувати не тільки адаптацію до змін, а й здатність людини зберігати внутрішню орієнтацію, критично осмислювати інформацію та діяти відповідально. Цифрова трансформація може

посилювати ці можливості лише за умови, що технологічний розвиток не витісняє гуманітарний і ціннісний зміст освіти.

Отже, духовно-моральний вимір освіти в умовах цифрової трансформації доцільно розглядати як одну з основ формування суб'єктності. Його значення визначається здатністю поєднувати знання з осмисленням, автономність - із відповідальністю, цифрові можливості - з моральним судженням. Освітній процес, орієнтований на суб'єктність, має створювати простір, у якому людина не просто отримує інформацію або виконує запропоновані алгоритми, а формує власну позицію, здатна її аргументувати й усвідомлює наслідки власних рішень. У перспективі подальшого розвитку цифрових та інтелектуальних технологій саме ця здатність визначатиме гуманістичну спрямованість освіти.

Література

1. Бех І. Новий науковий здобуток як чинник виховання особистості. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. 2022. Т. 26, № 1. С. 27–42. DOI: https://doi.org/10.32405/2308-3778-2022-26-1-27-42

2. Романенко М. Викладання філософії в школі: зарубіжний досвід, проблеми та перспективи в Україні. Філософія освіти. Philosophy of Education. 2026. Т. 32, № 1. DOI: https://doi.org/10.31874/2309-1606-2026-32-1-4

ОСВІТА ЗАРАДИ СУСПІЛЬНИХ ЗМІН

Соломія Кручова
освітньо-професійна програма “Середня освіта Історія та громадянська освіта”, бакалаврат 1 курс
Науковий керівник: Волік Надія Володимирівна
кандитат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії та релігієзнавства

Сучасне суспільство характеризується швидкими та масштабними змінами, які охоплюють практично всі сфери суспільного життя. Технологічний розвиток, цифровізація, глобалізаційні процеси, зміни на ринку праці, соціальні трансформації, екологічні виклики та воєнні конфлікти вимагають від людини нових знань, навичок і моделей поведінки. За таких умов освіта набуває особливого значення, оскільки саме вона створює основу для формування особистості, здатної не лише пристосовуватися до змін, а й активно впливати на їхній напрям.

Традиційне розуміння освіти як процесу накопичення знань поступово змінюється. Сучасна освіта має формувати здатність людини застосовувати знання на практиці, аналізувати інформацію, критично оцінювати події, приймати відповідальні рішення, співпрацювати з іншими та усвідомлювати власну роль у суспільстві. Таким чином, освіта стає не тільки інструментом професійної підготовки, а й важливим механізмом суспільного розвитку.

Особливого значення ця проблема набуває для України. В умовах повномасштабної війни освіта виконує не лише традиційні функції навчання і виховання, а й сприяє збереженню людського потенціалу, соціальної стійкості, національної ідентичності та перспектив післявоєнного відновлення. Освічене суспільство має значно ширші можливості для відновлення економіки, розвитку науки й технологій, зміцнення демократичних інститутів та формування активного громадянського суспільства.

1. Освіта як чинник суспільних трансформацій

Освіта є одним із фундаментальних соціальних інститутів. Її вплив виходить далеко за межі освітнього середовища, оскільки результати навчання проявляються в економічній, політичній, культурній та соціальній сферах. Через освіту суспільство передає наступним поколінням накопичені знання, цінності, культурні надбання та соціальні норми. Водночас освіта створює можливості для перегляду усталених підходів і появи нових ідей.

Суспільні зміни неможливі без зміни способу мислення людей. Технологічні або економічні перетворення можуть бути ефективними лише тоді, коли люди мають відповідні знання і готові використовувати нові можливості. Саме тому освіта може розглядатися як передумова довготривалих соціальних трансформацій.

Важливим результатом сучасної освіти має бути формування особистості, яка здатна самостійно здобувати та аналізувати інформацію. У суспільстві, де інформаційні потоки постійно зростають, простого володіння певним набором знань недостатньо. Людина повинна вміти визначати достовірність інформації, розрізняти факти та оцінні судження, бачити причинно-наслідкові зв’язки та робити обґрунтовані висновки.

Особливо актуальним є розвиток критичного мислення. Воно дозволяє не сприймати інформацію пасивно, а аналізувати її зміст, джерело, аргументацію та можливі наслідки. Для суспільства це має принципове значення, оскільки критично мислячі громадяни здатні більш усвідомлено брати участь у суспільному житті та протистояти маніпуляціям і дезінформації.

Водночас освіта має сприяти формуванню соціальної відповідальності. Знання самі по собі не гарантують позитивних суспільних змін. Важливо, щоб людина усвідомлювала наслідки власних дій, поважала права інших людей, була готова до співпраці та розуміла власну відповідальність за розвиток громади й держави.

Отже, освіта може виступати своєрідним «містком» між особистісним розвитком та суспільними змінами. Розвиваючи окрему особистість, вона одночасно впливає на якість людського капіталу та суспільних відносин загалом.

2. Людський капітал та роль освіти у розвитку суспільства

Одним із найважливіших ресурсів сучасної держави є людський капітал. Його формування безпосередньо пов’язане з освітою, оскільки саме освітня система створює умови для розвитку знань, умінь, компетентностей, творчого потенціалу та професійної мобільності людини.

У сучасній економіці конкурентоспроможність держави значною мірою визначається не кількістю природних ресурсів, а здатністю її громадян створювати нові продукти, технології та соціальні рішення. Тому інвестиції в освіту є водночас інвестиціями в майбутнє суспільства.

Якісна освіта розширює можливості людини на ринку праці, сприяє професійному розвитку та підвищує здатність адаптуватися до структурних змін в економіці. Сьогодні професії та технології змінюються значно швидше, ніж раніше. У зв’язку з цим особливої актуальності набуває концепція навчання протягом життя.

Навчання не повинно завершуватися після отримання диплома. Людина має бути готовою постійно оновлювати знання, опановувати нові технології, розвивати професійні та соціальні компетентності. Саме тому сучасна система освіти повинна формувати не лише конкретні знання, а й здатність до самоосвіти.

Важливим аспектом є також розвиток підприємницького та інноваційного мислення. Освітнє середовище має стимулювати ініціативність, творчість, уміння працювати з проблемами та шукати нестандартні рішення. У результаті освіта може сприяти появі нових соціальних і бізнес-проєктів, розвитку місцевих громад та створенню робочих місць.

Таким чином, освіта є одним із ключових факторів накопичення людського капіталу. Водночас її значення не можна зводити лише до економічної

ефективності. Людський капітал включає також соціальні, культурні та громадянські компетентності, які визначають якість суспільного життя.

3. Громадянська освіта як основа суспільних змін

Суспільні зміни значною мірою залежать від активності громадян. Людина, яка розуміє принципи функціонування держави, свої права та обов'язки, механізми участі у житті громади, має більше можливостей для відповідальної громадянської діяльності. Тому одним із важливих напрямів сучасної освіти є громадянська освіта. Її метою має бути не формальне засвоєння інформації про державні інституції, а формування практичних компетентностей, необхідних для участі в суспільному житті.

Громадянська освіта сприяє розвитку таких якостей, як відповідальність, толерантність, повага до людської гідності, готовність до діалогу та співпраці. Вона також допомагає усвідомити, що суспільство складається не лише з державних інституцій, а й із громад, громадських організацій, професійних об'єднань та окремих громадян.

Особливе місце займає культура діалогу. Демократичне суспільство передбачає наявність різних поглядів і позицій. Завдання освіти полягає не в тому, щоб усунути відмінності між людьми, а в тому, щоб навчити їх цивілізовано взаємодіяти, аргументувати власну позицію та поважати право іншої людини на відмінну думку.

Значний потенціал має залучення здобувачів освіти до практичних соціальних проєктів. Волонтерська діяльність, громадські ініціативи, студентське самоврядування, екологічні акції, благодійні проєкти та дослідження потреб громади дозволяють перетворити теоретичні знання на практичний досвід.

У такий спосіб освіта формує не пасивного споживача суспільних послуг, а активного учасника суспільного життя. Саме через практичну діяльність молодь може усвідомити, що суспільні зміни починаються не лише на рівні державних рішень, а й із повсякденних дій окремих людей та громад.

4. Цифровізація освіти та нові можливості для суспільного розвитку

Цифровізація стала одним із визначальних факторів трансформації сучасної освіти. Використання цифрових технологій дозволяє розширити доступ до освітніх ресурсів, урізноманітнити форми навчання та забезпечити можливість здобувати знання незалежно від місця проживання.

Особливо важливою цифрова освіта стала для України в умовах війни. Переміщення населення, руйнування освітньої інфраструктури та інші виклики зумовили необхідність використання дистанційних і змішаних форм навчання. Цифрові інструменти дозволили значною мірою забезпечувати безперервність освітнього процесу навіть за складних умов.

Проте цифровізація створює не лише нові можливості, а й нові виклики. Одним із них є цифровий розрив — нерівний доступ різних груп населення до технологій, швидкісного Інтернету та цифрових ресурсів. Якщо цю проблему не враховувати, цифрова трансформація може посилити вже наявну соціальну нерівність.

Іншим викликом є інформаційна безпека. Значна кількість інформації в цифровому середовищі не гарантує її достовірності. Саме тому цифрова грамотність повинна включати не лише вміння користуватися технологіями, а й здатність безпечно та відповідально працювати з інформацією.

Освіта має навчати людину користуватися цифровими ресурсами для навчання, професійної діяльності, комунікації та громадянської участі. Водночас важливо зберігати баланс між цифровими та традиційними формами взаємодії. Технологія повинна бути інструментом досягнення освітніх цілей, а не самоціллю.

Перспективним напрямом є також використання штучного інтелекту та інших сучасних технологій в освіті. Їх застосування може сприяти персоналізації навчання, автоматизації окремих процесів та розширенню доступу до освітніх матеріалів. Водночас використання таких технологій потребує дотримання принципів академічної доброчесності, захисту персональних даних та відповідального ставлення до отриманої інформації.

5. Освіта в умовах війни та післявоєнного відновлення України

Для українського суспільства освіта сьогодні має особливе стратегічне значення. Війна вплинула на всі рівні освітньої системи: від дошкільної освіти до вищої та освіти дорослих. Частина закладів освіти була пошкоджена або зруйнована, значна кількість здобувачів освіти та педагогічних працівників була змушена змінити місце проживання.

За таких умов освіта виконує функцію підтримки безперервності суспільного розвитку. Навіть за надзвичайних обставин вона має забезпечувати можливість дітям, молоді та дорослим продовжувати навчання, професійний розвиток і соціальну взаємодію.

Особливого значення набуває психосоціальна підтримка учасників освітнього процесу. Безпечне освітнє середовище має передбачати не лише фізичну безпеку, а й умови для нормальної комунікації, взаємоповаги та підтримки.

Водночас освіта є важливою передумовою майбутнього відновлення України. Після завершення активної фази війни держава потребуватиме значної кількості фахівців у різних галузях: від будівництва та інженерії до медицини, освіти, ІТ, управління та соціальної роботи. Отже, освітня система має вже сьогодні орієнтуватися на майбутні потреби суспільства.

Не менш важливим є збереження та розвиток наукового потенціалу. Наука, інновації та технології можуть стати важливими складовими відновлення країни. Тому підтримка дослідницької діяльності, академічної мобільності, міжнародної співпраці та молодих науковців є інвестицією в довгостроковий розвиток України.

Освіта також має сприяти формуванню культури відновлення. Йдеться про розуміння відповідальності за власну громаду, готовність брати участь у відбудові, розвиток волонтерства, підприємницької активності та соціального партнерства. Тому, освітня політика в умовах війни та післявоєнного відновлення має розглядатися не лише як сфера соціальної політики, а як один із стратегічних напрямів розвитку держави.

Таким чином, **освіта заради суспільних змін** — це освіта, орієнтована не лише на передачу знань, а на формування активної, відповідальної та компетентної особистості, здатної створювати позитивні зміни у своїй громаді та державі. Саме інвестиції в якісну, доступну, інклюзивну та сучасну освіту створюють основу для сталого розвитку суспільства, демократичних перетворень і відновлення України. Тому розвиток освіти має розглядатися як довгострокова стратегічна інвестиція в людину, суспільство та майбутнє держави.

Література

1. Гайдук І. С. Значення освіти для розвитку людського потенціалу в Україні. Розвиток людського капіталу. 2024. № 4. С. 51–58.
2. Європейська Комісія. Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting Education and Training for the Digital Age. Brussels : European Commission, 2020.
3. Кремень В. Г., Луговий В. І., Саух П. Ю. та ін. Вища освіта України в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення: виклики і відповіді : науково-аналітична доповідь / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : Педагогічна думка, 2023. 172 с.
4. Литовченко О. В. Науково-методичні засади інтеграції позашкільної освіти та позаурочної діяльності в умовах війни та повоєнного відновлення країни. Вісник Національної академії педагогічних наук України. 2026. Т. 8, № 1.
5. Мельник М. Ю. Освіта в умовах воєнного стану: результати опитування. Вісник Національної академії педагогічних наук України. 2022.
6. Національна академія педагогічних наук України. Освіта і наука — основа інноваційного людського розвитку: пропозиції НАПН України до Стратегії людського розвитку. Київ : НАПН України, 2020.
7. Ничкало Н. Г., Овчарук О. В., Гордієнко В. І., Іванюк І. В. Українська освіта у полум'ї війни : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2024. 208 с.

8. Поснова Т. В., Белінська Г. В., Зятковський В. І. Освітня складова відновлення та розвитку людського капіталу в Україні. Розвиток людського капіталу. 2024. № 2. С. 97–110.

СИНЕРГІЯ ХОРЕОГРАФІЇ ТА СПОРТУ: ІННОВАЦІЙНІ ФІТНЕС-ТЕХНОЛОГІЇ ZUMBA ТА BARRE У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДІ

Тетяна Андрющенко

доктор філософії в галузі «Фізична культура і спорт», доцент

ORCID:0000-0001-8189-7515 *andruchsenkotg@gmail.com*

Лариса Лаврова

кандидат філософських наук, доцент

ORCID: 0000-0001-8027-3364

Дніпровська академія неперервної освіти

Анотація В нашій роботі розглянуто методичні засади інтеграції хореографічних і фітнес-технологій у систему фізичного виховання. Проаналізовано вплив програм Zumba та Barre на моторику, координацію й психоемоційний стан здобувачів освіти. Доведено, що поєднання танцювальних елементів із функціональним спортивним навантаженням підвищує мотивацію до регулярної рухової активності.

Ключові слова: фізичне виховання, фітнес-технології, хореографія, Zumba, Barre, масовий спорт, мотивація.

Вступ та актуальність проблеми

Оновлення системи фізичного виховання в межах концепції Нової української школи (НУШ) та розвитку масового спорту потребує цікавих і доступних форм рухової активності. Традиційні підходи не завжди зацікавлюють учнів та студентів, що спричиняє поширення гіподинамії. У цих умовах доцільно впроваджувати хореографічні фітнес-програми, які поєднують спортивні вправи й танець.

Серед найпопулярніших напрямів — Zumba (танцювальне кардіотренування) та Barre (вправи на основі балетного екзерсису, пілатесу й йоги). Їх використання допомагає розв'язувати оздоровчі та навчальні завдання без зайвого психологічного тиску «обов'язкових нормативів».

Zumba-фітнес для розвитку кардіореспіраторної системи та координації

Zumba — це інтервальне тренування, де чергуються висока та низька інтенсивність. Програму побудовано на спрощених рухах латиноамериканських і сучасних танців (сальса, меренге, реггетон тощо). Вправи виконуються в різних площинах, завдяки чому залучаються глибокі м'язові групи.

Ритм музики задає темп занять. Під час 45-хвилинного тренування середня ЧСС утримується в межах аеробної зони (135–155 уд/хв), що оптимально для зміцнення серцевого м'яза, збільшення життєвої ємності легень та розвитку витривалості. Постійна зміна танцювальних комбінацій також стимулює нейропластичність і покращує міжм'язову координацію.

Barre-технологія: формування постави та ізометрична витривалість

На відміну від кардіоорієнтованої Zumba, Barre-фітнес акцентує увагу на статико-динамічному навантаженні. Під час занять використовують хореографічний станок (або стілець) та додатковий інвентар (фітболи, стрічки). Базою є класичний балетний екзерсис, адаптований для масового фітнесу.

Основна увага приділяється зміцненню м'язів-стабілізаторів, корсету й формуванню правильної постави. Багаторазове повторення рухів із малою амплітудою та утримання статичних поз активують повільні м'язові волокна, забезпечуючи тонус без надмірної гіпертрофії. Barre ефективний для профілактики порушень постави й покращення мобільності суглобів.

Порівняльний аналіз та методичні особливості інтеграції

Щоб досягти найкращого оздоровчого ефекту в закладах освіти, варто застосовувати комбінований або блочно-модульний підхід. Нижче подано характеристику та порівняння двох систем.

Параметр порівняння	**Zumba-фітнес (Cardio-Dance)**	**Barre-фітнес (Power-Plasticity)**
Пріоритетна якість	Загальна витривалість, спритність, ритмічність.	Силова витривалість, гнучкість, постава.

Параметр порівняння	Zumba-фітнес (Cardio-Dance)	Barre-фітнес (Power-Plasticity)
Режим роботи м'язів	Динамічний, вибуховий, аеробний.	Ізометричний, ауксотонічний, анаеробно-гліколітичний.
Психоемоційний ефект	Зняття стресу, емоційне розрядження, взаємодія в групі.	Концентрація, відчуття балансу, ментальний релакс.
Місце в структурі уроку	Основна частина (кардіоблок) або розминка.	Основна частина (партерний екзерсис) або заминка.

Висновки та перспективи впровадження

Впровадження Zumba та Barre у практику фізичного виховання допомагає модернізувати заклади освіти й залучити молодь до спорту. Поєднання інтенсивного кардіонавантаження з точністю балетної пластики забезпечує збалансований фізичний розвиток. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці адаптованих програм для осіб із різним станом здоров'я та для дітей з особливими освітніми потребами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрющенко Т. Г. Інноваційні модулі у фізичному вихованні школярів: теорія та практика: монографія. Дніпро: ДАНО, 2025. 148 с.
2. Круцевич Т. Ю. Теорія і методика фізичного виховання : підручник. Київ: Олімпійська література, 2018. 384 с.
3. Москаленко Н. В. Інноваційні технології у фізичному вихованні дітей та молоді: навч.-метод. посіб. Дніпро : Інновація, 2021. 212 с.
4. Sanders M. E. Dance fitness trends: Zumba and ballet-inspired training. Journal of Sports Science & Medicine. 2016. Vol. 15, No. 2. P. 211–218.

МЕТОДИ ІНТЕГРАЦІЇ ЗНАНЬ УЧНІВ З ІНФОРМАТИКИ ТА ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Тарас Дичук

аспірант кафедри педагогіки та інноваційної освіти

ORCID: 0009-0009-0094-6967 *Taras.V.Dychuk@lnpu.ua*

Науковий керівник: Іванна Гузій

доктор філософії, доцент

доцент кафедри Практичної психології ментального здоров'я

ORCID: 0000-0002-6886-6412 *Ivanna.S.Huzii@lpnu.ua*

Національний університет «Львівська політехніка»

Цифрова трансформація професійної освіти змінює вимоги до результатів підготовки кваліфікованих робітників. Учні мають працювати з цифровою інформацією, створювати електронний контент, критично оцінювати джерела та відповідально використовувати технології. Ізольоване засвоєння предметів обмежує формування таких результатів. Інформатика формує інструментальну основу, а гуманітарні дисципліни розкривають змістовий і ціннісний контекст застосування цифрових засобів. Тому ми розглядаємо інтеграцію цих знань як спосіб наблизити навчання до комплексних професійних ситуацій.

Під методами інтеграції знань учнів з інформатики та гуманітарних дисциплін розуміємо способи організації навчальної взаємодії, за яких виконання завдання потребує одночасного використання цифрових інструментів і гуманітарного змісту. Інтеграція передбачає спільну проблему, узгоджені результати та продукт діяльності, а не механічне додавання цифрового засобу до традиційної теми. Ми пов'язуємо інтеграцію інформатики й гуманітарних дисциплін у професійно-технічній освіті з проєктним навчанням, кейсами, проблемно-пошуковими завданнями та створенням цифрових освітніх продуктів [1]. На наш погляд, такі методи мають забезпечувати перенесення знань у практичну діяльність.

Проєктний метод розглядаємо як базовий засіб тривалої інтегрованої роботи. Учні можуть створювати навчальний вебсайт, цифрову виставку, інтерактивну карту, електронне портфоліо, мультимедійну інструкцію або тематичний блог, пов'язаний з майбутньою професією. Гуманітарна дисципліна визначає тему, аргументацію, мовне оформлення та культурний контекст, а інформатика забезпечує пошук і структурування даних, роботу з вебсередовищем, візуалізацію та публікацію результату. Методичну цінність має послідовність дій від постановки проблеми до презентації та рефлексії. О. Наливайко та співавтори підтверджують результативність проєктно-цифрової діяльності для розвитку цифрової компетентності, комунікації й роботи з інформацією [2].

Проблемно-пошуковий метод створює умови для інтеграції через практичну ситуацію, що не має готового алгоритму розв'язання. Наприклад, учні можуть порівняти суперечливі повідомлення про суспільну подію, установити походження цифрового матеріалу, перевірити достовірність даних і підготувати аргументований висновок. Інформатичні вміння охоплюють пошук, фільтрацію, перевірку метаданих та систематизацію інформації, а гуманітарний компонент пов'язаний з аналізом змісту, мовних засобів, історичного контексту й авторської позиції. Іншим варіантом є аналіз професійної дилеми щодо персональних даних, авторського права або застосування штучного інтелекту. Такі завдання формують критичне мислення через аргументований вибір цифрового та змістового рішення.

Для учнів сфери обслуговування кейс може передбачати підготовку цифрової відповіді клієнтові, аналіз комунікативної помилки та оформлення інформації відповідно до норм ділового мовлення. Для майбутніх кухарів або працівників ресторанного сервісу інтегроване завдання може охоплювати розроблення електронного меню, редагування текстів, роботу із зображеннями та перевірку культурної коректності назв. У технічних професіях доцільними є кейси зі створення цифрової інструкції з безпеки. Викладачі оцінюють технічну

реалізацію, точність змісту, логіку комунікації та відповідність професійному контексту.

Ми пропонуємо застосовувати метод вебквесту та керованого цифрового дослідження тоді, коли результат залежить від якості інформаційного пошуку. Викладач формулює дослідницьке завдання, визначає типи джерел і критерії їх оцінювання, а учні самостійно будують маршрут пошуку. На заняттях історії вони можуть досліджувати розвиток певної професії у регіоні на основі електронних архівів, музейних ресурсів і відкритих баз даних. На заняттях української або іноземної мови учні можуть порівнювати професійну лексику, укладати електронний глосарій та обґрунтовувати вибір термінів. Інформатика забезпечує техніку пошуку й організацію матеріалів, а гуманітарні дисципліни формують уміння інтерпретувати інформацію та коректно представляти її в тексті.

Цифрове сторітелінгування поєднує організацію мультимедійного матеріалу з гуманітарним осмисленням досвіду. Учні можуть створювати короткі цифрові історії про професійну династію, історію підприємства, локальну культурну пам’ятку або етичну ситуацію на робочому місці. Водночас навчальну цінність визначає не ефектність продукту, а відповідність технічних рішень змісту та здатність учня пояснити власний вибір джерел, структури й засобів візуалізації.

Метод контент-аналізу з елементами опрацювання даних створює додаткові можливості для інтеграції. Учні можуть аналізувати частотність слів у професійних текстах, групувати відгуки споживачів, порівнювати тематику новин або систематизувати історичні дані.

На нашу думку, такий метод привчає учнів розрізняти дані та їх інтерпретацію, формулювати висновки на основі перевірюваної інформації й відповідально використовувати цифрові засоби.

Спільна робота в цифровому середовищі підсилює інтегративний ефект, якщо учні мають розподілену відповідальність. У межах одного проєкту вони можуть виконувати ролі дослідника, редактора, фактчекера, дизайнера,

технічного адміністратора та доповідача. Ротація ролей запобігає закріпленню поділу на тих, хто працює лише з технікою, і тих, хто відповідає тільки за текст, а спільні документи та дошки планування допомагають фіксувати внесок кожного учасника.

Водночас групова форма не гарантує інтеграції сама по собі. Викладач має закласти взаємозалежність дій, за якої якісний результат потребує погодження технічних, змістових і комунікативних рішень.

Узгодження календарно-тематичних планів запобігає використанню цифрових умінь, яких учні ще не набули. A. Cattaneo, C. Antonietti та M. Rauseo довели, що цифрова компетентність педагогів професійної освіти залежить від особистісних і контекстних чинників, а підтримка з боку навчальної програми має помітне значення [3]. Отже, інтеграційна робота потребує організаційної підтримки й методичної готовності викладачів.

Оцінювання інтегрованої діяльності має охоплювати предметну правильність, якість цифрової реалізації, достовірність джерел, мовне оформлення, етичність використання інформації, самостійність та взаємодію в групі. Для проєктів і кейсів ми пропонуємо аналітичну рубрику, з якою учні ознайомлюються до початку роботи. Вважаємо ндоцільним поступово ускладнювати діяльність від коротких інтегрованих вправ до кейсів, командних проєктів і самостійних цифрових досліджень, враховуючи спеціалізацію та реальний рівень підготовки учнів.

Таким чином, методи інтеграції знань з інформатики та гуманітарних дисциплін мають будуватися навколо спільної проблеми, діяльності й результату, що потребують осмисленого використання знань обох сфер.

Проєктний і проблемно-пошуковий методи, кейси, вебквести, цифрове сторітелінгування, контент-аналіз та групова робота дають можливість реалізувати інтеграцію на різних етапах навчання. Їх результативність зростає за умов професійної спрямованості завдань, узгодженого планування та багатокритеріального оцінювання.

Література

1. Дичук Т. В. Підготовка педагогів до інтеграції знань з інформатики та гуманітарних дисциплін у закладах професійно-технічної освіти. Наукові інновації та передові технології. 2025. № 11(51). С. 2271–2281. DOI: 10.52058/2786-5274-2025-11(51)-2271-2281.

2. Наливайко О. О., Прокопенко А. І., Кабусь Н. Д., Хатунцева С. М., Жукова О. А., Наливайко Н. А. Проєктно-цифрова діяльність як засіб формування цифрової компетентності студентів гуманітарних спеціальностей. Інформаційні технології і засоби навчання. 2022. Т. 87, № 1. С. 218–235. DOI: 10.33407/itlt.v87i1.4748.

3. Cattaneo A. A. P., Antonietti C., Rauseo M. How digitalised are vocational teachers? Assessing digital competence in vocational education and looking at its underlying factors. Computers & Education. 2022. Vol. 176. Article 104358. DOI: 10.1016/j.compedu.2021.104358.

ІТ-ОСВІТА У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ КОЛЕДЖУ

Тетяна Мандрика

магістр за освітньою програмою "Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності"

tmandrikakrkm1203304@gmail.com

Відокремлений структурний підрозділ «Фаховий коледж ракетно-космічного машинобудування Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара»

Одна із складових успіху в підготовці фахового молодшого бакалавра у Відокремленому структурному підрозділі «Фаховий коледж ракетно-космічного машинобудування Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара» за спеціальністю Інженерія програмного забезпечення – це тісна співпраця з ІТ-компаніями.

У сучасних умовах вивчення дисциплін «Групова динаміка і комунікації», «Лідерство і командна робота», «Менеджмент у продуктовому ІТ», «Організація командної роботи» студентами спеціальності Інженерія програмного забезпечення потребує використання інформаційних технологій. Майбутній випускник повинен після всього курсу навчання мати не тільки наукові знання, а й певні навички майбутньої професії.

Прикладом індивідуального, групового використання інформаційної системи та інформаційних технологій для студентів спеціальності Інженерія програмного забезпечення» при вивчені дисциплін «Менеджмент у продуктовому ІТ», «Організація командної роботи» є доступ до LMS-платформи Strum, яка забезпечує підвищення ефективності навчання при використанні інформаційних ресурсів в освітньому процесі у фаховому коледжі. Між фаховим коледжем та відомою українською кофаундинговою продуктовою ІТ-компанією та екосистемою Genesis підписаний Меморандум про співпорацю [1].

У сучасних умовах формування інформаційного простору виникає потреба в інтеграції інформаційних технологій та традиційних форм навчання у

фаховому коледжі з метою їх найбільш ефективного використання.

Зараз у зв'язку з воєнним станом широко висвітлюються та використовуються питання дистанційного навчання, розглядаються варіанти навчання в режимах онлайн та офлайн. В режимі онлайн викладач і студент безпосередньо спілкуються. У режимі офлайн запитання студентів накопичуються на сервері освітнього закладу, і до певного дня викладач готує на них відповіді.

Для дистанційного навчання викладачами фахового коледжу використовується освітня платформа Moodle.

Moodle – це найбільш досконала і поширена в Україні і в світі система такого призначення. Тобто обрати для впровадження в освітньому закладі саме Moodle – це те саме, що обрати, як іноземну мову для вивчення – англійську. Сьогодні в коледжі ця система активно розвивається.

Під час організації навчання із застосуванням електронних навчальних матеріалів відкривається практично безмежне поле для творчого пошуку викладачів. При дистанційному і самостійному вивченні роль викладача зростає – особливо в якості керівника і консультанта.

Таким чином, одне з основних питань, над яким потрібно працювати викладачу-предметнику спеціальності Інженерія програмного забезпечення – роль інформаційних технологій освіти у формуванні професійно-ділових якостей ІТ-фахівця. Головні напрями розв'язання цієї проблеми:

- нове в інформаційних технологіях ІТ-освіти;
- використання освітніх платформ у самоосвіті студентів;
- проведення комп'ютерного контролю знань;
- забезпечення освітнього процесу дистанційної освіти;
- інформаційна культура як складова професійної культури ІТ-фахівця.

5, 6 та 9 лютого 2026 року студенти коледжу взяли участь у відкритих сесіях AgentForge. AgentForge - це практичний хакатон, організований лабораторією Gen AI Lab компанії SoftServe та групою AI & Data Science.

Активні учасники вебінарів - студенти спеціальності Інженерія програмного забезпечення, які отримали знання, інформацію за темами: агентна інженерія: створення агентів, які створюють програмне забезпечення; пакет агентів SoftServe: переосмислення SDLC за допомогою агентів IA; SDLC на основі штучного інтелекту: Нові горизонти в розробці програмного забезпечення.

25 лютого 2026 року студенти спеціальності Інженерія програмного забезпечення групи ПЗ-24п-1, ПЗ-23-1, ПЗ-23-2 в межах дисципліни «Організація командної роботи» взяли участь у події «Запитайте про кар'єрну пораду | Фасилітація як ключ до ефективного лідерства в IT» від SoftServe Academy. Де спікерами були: Вікторія Пальчевська, кар'єрний радник Академії SoftServe; Ірина Стельмах, IT-експерт, Agile Coach, кар'єрний ментор і бізнес-радник; Юлія Янишевська, менеджер проекту, Scrum Master, сертифікований тренер ICAgile [2].

Під час події творча молодь дізналася про: різницю між фасилітацією та звичайним мітингом, як діяти, коли команда мовчить чи чинити опір, типові помилки фасилітатора, чому фасилітація — це must-have навичка для розвитку в IT, як можна покращити взаємодію в команді.

Участь у заходах Sigma Software University для студентів коледжу - один із напрямків дослідження, опанування сучасних технологій.

22 квітня 2026 року в рамках дисципліни «Організація командної роботи» студенти коледжу взяли участь у вебінарі із серії Upskill & Scale «Soft Skills, які впливають на performance: що HR та L&D варто розвивати в командах для зростання ефективності» від Sigma Software University.

Спікерка: Ольга Осередчук, Expert in Learning & Team Performance | 15+ years in education & L&D | Professor, Doctor of Science.

Студенти групи ПЗ-23-1 спеціальності Інженерія програмного забезпечення мали можливість дізнатися - де насправді «ламається» продуктивність команд, чому стандартні тренінги із soft skills не змінюють

поведінку. Серія вебінарів Upskill & Scale від Sigma Software University - це про розвиток, системність і масштаб [3].

Зустрічі для студентів з фахівцями ІТ-команій – підвищення мотивації у навчанні.

3 березня 2026 року в межах дисципліни «Організація командної роботи» студенти були активними учасниками вебінару «CV джуніора та співбесіда з рекрутером: як пройти перший відбір без паніки та типових помилок? » від EPAM Campus. Спікерка: Senior Recruiter EPAM Campus Мирослава Ніколаєва.

Творча молодь коледжу спеціальності Інженерія програмного забезпечення опанувала: що має бути в CV, щоб його не відклали після першого перегляду, як писати про себе, якщо немає комерційного досвіду, як описувати власні та навчальні проєкти, які помилки найчастіше «зрізають» кандидатів, як підготуватися до першої співбесіди з рекрутером, якою мовою та в якому форматі краще надсилати резюме.

25 березня 2026 року студенти коледжу взяли участь у вебінарі «Як виглядає QA-співбесіда зсередини?» від EPAM Campus UA [4].

Спікери від EPAM Campus показали те, що зазвичай лишається «за кадром» — реальні QA-інтерв'ю в прямому ефірі. Без підготовлених відповідей, без ідеальних кандидатів і без монтажу.

Студенти групи ПЗ-25п-1 - Яна Макарова, Максим Мосейченко були учасниками живого процесу: як слухають, що помічають і як приймають рішення.

Формат вебінару надав учасникам можливість на реальних прикладах: побачити одразу дві співбесіди - з різними кандидатами; зрозуміти, як мислять інтерв'юери, а не тільки «які питання задають»; почути живий фідбек: що ок, що слабко і чому це важливо; побачити, як визначають рівень кандидата на практиці, а не в теорії.

26 березня 2026 року студенти коледжу взяли участь у події «Інклюзивність в діджитал: чому доступність — це must have і як зробити свої

слайди топовими» у межах ініціативи Girls in Digital Week. Спікерка: Ірина Слісаревська, старша інженерка з тестування доступності в EPAM Systems.

Студенти коледжу групи ПЗ-25п-1 під час події мали можливість на зустрічі розібрати інклюзивний контент та чому accessibility сьогодні — це must have, як правильно працювати з кольорами, структурою слайдів, заголовками, зображеннями та діаграмами при створенні презентацій. Учасники події вдосконалили навички розробки презентацій та інклюзивність в діджитал.

20 червня 2026 року студенти спеціальності Інженерія програмного забезпечення взяли участь у чемпіонаті Дніпропетровської області з технологічного спорту CTF (кібербезпека).

Команда «КіберВовки», студенти групи ПЗ-25-1, Шатохін Владислав (капітан) та Желізняк Максим, команда «ФКРКМ» студенти – Ткачов Олексій, група ПЗ-24п-1 (капітан), Сидорук Кирило, група ПЗ-25п-1, Лебідєва Єлизавета та Федоренко Леся, група ПЗ-25-1, активно вирішували поставлені практичні завдання, додаток И.

Творча молодь коледжу протягом семи годин змагались в напрямку кібербезпеки, демонструючи зосередженість та цілеспрямованість.

За загальним підсумком команда «ФКРКМ» посіла 5 місце серед 16 команд.

Досвід участі у чемпіонаті Дніпропетровської області з технологічного спорту в напрямку кібербезпеки приніс практичну користь усім учасникам.

25 червня 2026 року з метою підтримки мотивації та подальшого розвитку кібербезпекової спільноти регіону учасників чемпіонату Дніпропетровської області з технологічного спорту CTF (Capture The Flag) запросили на зустріч до Дніпропетровської обласної державної адміністрації.



Рисунок 1 – Робота над завданням

Освітні проєкти IT -компаній очима студентів спеціальності Інженерія програмного забезпечення – це перспективи самореалізації в українських компаніях, які є на ринку регіону, якими проєктами вони займаються, що вимагають від потенційних кандидатів та в яких умовах працюють IT-фахівці.

Такі зустрічі розширюють спектр опанування майбутньої спеціальності, мотивують студентів усіх курсів спеціальності Інженерія програмного забезпечення до активного навчання за обраним фахом.

Сучасний коледж повинен не лише надавати фундаментальну базу знань, а й формувати професійні компетентності, орієнтувати на потреби ринку праці.

Література

1. Genesis : веб-сайт. URL: https://www.gen.tech/ (дата звернення: 20.09.2026).
2. SoftServe : веб-сайт. URL: https://career.softserveinc.com/uk-ua/technology/course/ (дата звернення: 20.09.2026).
3. Sigma Software University: веб-сайт. URL: https://university.sigma.software/en/ (дата звернення: 20.09.2026).
4. EPAM Campus UA : веб-сайт. URL: https://campus.epam.ua/ua (дата звернення: 20.09.2026).

ВІД ЦИФРОВОЇ ДО ШІ-КОМПЕТЕНТНОСТІ: ЄВРОПЕЙСЬКІ ТА МІЖНАРОДНІ РАМКИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА

Юлія Баклаженко

канд. пед. наук, доцент

Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ORCID: 0000-0002-9035-7737 *baklazhenko.yuliia@edu.kpi.ua*

Сьогодні однією з панівних тенденцій розвитку освіти у світі є її цифровізація. Лунають думки, що цифрова трансформація є не лише технологічною інновацією, а й парадигмальною зміною в освітній філософії, що орієнтована на людину, компетентність та адаптивність [1]. Цифрова трансформація є вимогою інноваційного розвитку освіти, єдиним способом зміни нової екології освіти та внутрішньою рушійною силою соціального прогресу [3].

Цифрова освіта передбачає використання цифрових засобів та технологій, а також видозміну змісту навчання для викладання, навчання та оцінювання. Зокрема, Планом дій щодо цифровізації освіти у Європейському просторі [4] передбачено роботу у двох основних напрямках: розвитку ефективної системи цифрової освіти та розвитку цифрових навичок та компетентностей учасників освітнього процесу. Дії у напрямку розвитку цифрової освітньої екосистеми передбачають визначення та подолання освітніх викликів, реалізацію цифрових реформ, підтримку змішаного навчання, створення змісту цифрової освіти, покращення комунікаційних технологій та технічних засобів навчання, реалізацію планів цифрової трансформації на національному рівні. Одним з новітніх напрямків дій є розробка принципів етичного використання штучного інтелекту (ШІ), що свідчить про процеси інтеграції ШІ в освітні системи.

Другий напрямок, спрямований на розвиток цифрових навичок та компетентностей, передбачає підвищення цифрової грамотності, перегляд Європейської рамки цифрової компетентності, а також розвиток цифрової

компетентності учасників освітнього процесу шляхом надання можливостей для підвищення кваліфікації та сертифікації цифрових навичок, просування цифрових трансформацій освіти тощо.

Новітнім напрямком цифрової трансформації освіти є інтеграція інструментів штучного інтелекту в освітні системи. Від початку стрімкого розповсюдження генеративного штучного інтелекту у 2022 році європейська та міжнародна освітня спільнота напрацювала низку концептуальних і нормативно-методичних документів, спрямованих на визначення принципів його використання, компетентностей учасників освітнього процесу та вимог до етичної й відповідальної інтеграції ШІ в освіту.

Важливим кроком у цьому напрямку стало оновлення Європейської рамки цифрової компетентності DigComp. У 2025 році було представлено DigComp 3.0, у якій компетентність у сфері штучного інтелекту інтегровано наскрізно в усі сфери цифрової компетентності. На відміну від попередньої версії, нова редакція містить як експліцитні, так і імпліцитні компоненти ШІ-компетентності. Таким чином, штучний інтелект розглядається не як окрема технологічна компетентність, а як компетентність, яка впливає на широкий спектр цифрової діяльності людини – від пошуку та оцінювання інформації до комунікації, створення цифрового контенту, безпеки та розв’язання проблем [9].

Окремим напрямком є формування підходів до етичного використання ШІ в освіті. Європейська Комісія у межах Плану дій щодо цифрової освіти розробила Рекомендації щодо етичного використання штучного інтелекту та даних у викладанні та навчанні для освітян. Перше видання рекомендацій було опубліковано у 2022 році [5], а у 2026 році їх оновлено з урахуванням поширення генеративного ШІ, розвитку нормативного регулювання та положень Акта ЄС про штучний інтелект і Загального регламенту про захист даних (GDPR). Рекомендації акцентують увагу на етичних, правових і педагогічних аспектах використання ШІ, а також на необхідності формування в педагогів здатності критично та відповідально використовувати такі технології [6].

Важливі напрацювання у сфері ШІ-компетентностей розроблено ЮНЕСКО. У Рекомендаціях щодо генеративного штучного інтелекту в освіті та наукових дослідженнях (Guidance for Generative AI in Education and Research) [8] визначено керівні принципи його використання генеративного ШІ, зокрема людиноцентричність, захист даних, інклюзивність, справедливість та відповідальність. Подальшим розвитком цього підходу стало розроблення у 2024 році Рамки ШІ-компетентностей для вчителів (AI Competency Framework for Teachers), яка визначає 15 компетентностей за п'ятьма вимірами: людиноцентричне мислення, етика ШІ, основи та застосування ШІ, педагогіка ШІ та використання ШІ для професійного навчання. Компетентності представлено на трьох рівнях розвитку: набуття, поглиблення та створення [7].

Отже, сучасні європейські та міжнародні напрацювання засвідчують перехід від розуміння цифрової компетентності як здатності користуватися цифровими технологіями до її нового трактування в умовах поширення ШІ. При цьому особливого значення набувають не лише технічні навички, а й етичне та критичне використання ШІ, збереження людської суб'єктності, оцінювання достовірності результатів роботи ШІ, захист даних та педагогічна доцільність його застосування.

Зазначені напрацювання потребують відповідної трансляції в українську систему освіти з урахуванням національного освітнього та нормативного контексту. Погоджуємося із думкою І. Княжева, що впровадження цифрових технологій відображають прагнення країни до інтеграції в європейську освітню спільноту та зорієнтовані на адаптацію до загальних європейських принципів розвитку освіти, зокрема в контексті цифровізації та інноваційних підходів до освітнього процесу [2]. Так, актуальним є включення ШІ-компетентностей до професійного стандарту викладача закладу вищої освіти, їх врахування у програмах професійного розвитку та підвищення кваліфікації, а також розроблення відповідних політик закладів освіти щодо використання ШІ. Такі політики мають охоплювати питання етичного та відповідального використання ШІ, академічної доброчесності, захисту персональних даних, авторського права,

прозорості використання ШІ та визначення допустимих форм його застосування в освітньому процесі.

Таким чином, ШІ-компетентність педагога стає невід'ємною складовою його сучасної професійної компетентності, а її формування – одним із напрямів професійного розвитку педагога в умовах цифрової трансформації освіти. Напрацювання європейського освітнього простору та ЮНЕСКО створюють основу для подальшого нормативного й методичного забезпечення цього процесу в Україні.

Література

1. Іванчук В. Цифрова трансформація як ключовий напрям розвитку вищої освіти України. Гуманізація навчально-виховного процесу. 2026. № 1 (109). С. 35–42. DOI: https://doi.org/10.31865/2077-1827.1(109)2026.353650

2. Княжев І. Цифрові технології як інструмент сучасної вищої педагогічної освіти. Science and Education. 2026. № 1. С. 15–22. DOI: https://doi.org/10.24195/2414-4665-2026-1-15

3. Цифрова трансформація освіти як тенденція розвитку освітніх реформ та процес соціальних і культурних змін / Н. Метеленко, В. Нікітенко, Г. Васильчук, Ю. Каганов, В. Воронкова. Humanities Studies. 2023. № 16 (93). С. 130–140. DOI: https://doi.org/10.26661/hst-2023-16-93-13

4. Digital Education Action Plan 2021–2027 / European Commission. URL: https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/actions (date of access: 24.09.2026).

5. Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for educators / European Commission. Brussels: European Commission, 2022. URL: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f692aa0b-17a7-11f1-8870-01aa75ed71a1/ (date of access: 24.09.2026).

6. Guidelines on the ethical use of artificial intelligence and data in teaching and learning for educators – Updated / European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2026. DOI: https://data.europa.eu/doi/10.2766/7967834

7. Miao F., Cukurova M. AI competency framework for teachers. Paris: UNESCO Publishing, 2024. DOI: https://doi.org/10.54675/ZJTE2084

8. Miao F., Holmes W. Guidance for generative AI in education and research. Paris: UNESCO Publishing, 2023. URL: https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research (date of access: 24.09.2026).

9. Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. DigComp 3.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2025.

АДАПТИВНА ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Юлія Геровська

викладач кафедри іноземних мов гуманітарно-соціального спрямування,

Національний університет «Львівська політехніка», Україна

ORCID: 0009-0003-7040-3737 *yuliia.o.herovska@lpnu.ua*

Професійна діяльність викладача сьогодні проходить в умовах швидкої зміни змісту освіти, цифрових засобів, форматів взаємодії та вимог до результатів навчання. Поширення технологій штучного інтелекту, змішаного навчання, академічної мобільності й різноманітності освітніх потреб здобувачів підсилює значення здатності педагога результативно діяти в ситуаціях, які неможливо повністю передбачити під час професійної підготовки. Тому адаптивну професійну компетентність майбутніх викладачів розглядаємо як актуальний предмет педагогічного дослідження.

У науковому дискурсі адаптивність пов'язують із гнучкістю професійної поведінки, саморегуляцією, перенесенням знань у нові ситуації та пошуком рішень за умов невизначеності. Професійна компетентність характеризує інтегровану здатність виконувати професійні функції на основі знань, умінь, досвіду, цінностей і відповідальності. Ми трактуємо адаптивну професійну компетентність майбутнього викладача як інтегровану здатність і готовність продуктивно здійснювати педагогічну діяльність у змінних умовах шляхом усвідомленого перенесення досвіду, гнучкого добору способів дії, рефлексії та коригування рішень.

Як предмет наукового дослідження цей феномен потребує уточнення понятєвого поля, структури, функцій, критеріїв сформованості, педагогічних умов і технологій розвитку. Об'єктом відповідного дослідження виступає професійна підготовка майбутніх викладачів у закладах вищої освіти, а предметом можуть бути зміст, механізми й педагогічні умови формування

адаптивної професійної компетентності. Водночас у дослідженні відмежовуємо її від професійної мобільності та психологічної адаптивності, оскільки педагогічний зміст компетентності визначає спрямованість на якісне виконання професійно-педагогічних функцій.

Механізм прояву адаптивної професійної компетентності пов'язуємо з послідовним розпізнаванням зміни в освітній ситуації, аналізом її причин і обмежень, вибором рішення, реалізацією, отриманням зворотного зв'язку та рефлексивним коригуванням дій. Такий цикл перетворює адаптацію з випадкової реакції на професійно обґрунтований процес. Він особливо важливий під час зміни формату заняття, роботи з неоднорідною групою, використання нових цифрових засобів, технологій штучного інтелекту, участі в міжнародних або міждисциплінарних проєктах.

Дослідження професійної компетентності майбутніх педагогів у європейському контексті підтверджують потребу готувати їх до неперервного навчання, технологічного оновлення й відкритості до змін. L. Āboltiņa та співавтори пов'язують професійний розвиток із готовністю адаптуватися, опановувати нові технології, оцінювати власну практику та працювати в закладі освіти як у середовищі професійного навчання [2].

На наш погляд, ці положення мають методологічне значення і для підготовки майбутніх викладачів, оскільки відображають взаємозв'язок індивідуальних та інституційних чинників адаптивності.

Теоретичний ресурс для розкриття досліджуваного феномена становить концепція адаптивної експертності. A. Meneses та співавтори обґрунтували практико-орієнтовану підготовку майбутніх педагогів, у якій адаптивну експертність підтримують педагогічне міркування, критичне мислення, співпраця, наближення до реальної практики та зворотний зв'язок [3].

Для нашої проблеми продуктивним є перехід від відтворення готових алгоритмів до осмисленої дії: майбутній викладач має аргументувати вибір методу, визначати межі його застосування, змінювати рішення відповідно до ситуації та оцінювати результат.

Методологічне вивчення адаптивної професійної компетентності будуємо на поєднанні компетентнісного, системного, діяльнісного й контекстного підходів. Компетентнісний підхід орієнтує дослідження на здатність діяти, системний розкриває взаємозв'язок компонентів, діяльнісний зосереджує увагу на способах розв'язання професійних задач, а контекстний забезпечує моделювання умов майбутньої праці. Їх поєднання дозволяє досліджувати внутрішню структуру компетентності разом із ситуаціями, у яких вона реально проявляється.

Наукове моделювання цієї компетентності має враховувати співвідношення стабільності й мінливості. Стабільну основу становлять професійні цінності, академічна доброчесність, відповідальність, орієнтація на результати навчання та повага до здобувача. Варіативними залишаються методи, цифрові засоби, форми взаємодії, темп і організаційні рішення.

Вважаємо, що зрілий прояв адаптивної професійної компетентності полягає у здатності зберігати професійні орієнтири та водночас обґрунтовано змінювати способи дії відповідно до нової ситуації.

Таким чином, адаптивну професійну компетентність майбутніх викладачів розглядаємо як динамічну професійну здатність, що поєднує сталі педагогічні цінності з гнучким оновленням способів дії. Її наукове вивчення має охоплювати понятєве уточнення, структурно-функціональне моделювання, визначення критеріїв і показників, обґрунтування педагогічних умов формування та перевірку діагностичного інструментарію.

Література

1. Міністерство освіти і науки України. Про затвердження професійного стандарту «Викладач закладу вищої освіти» : наказ від 16.10.2024 № 1466.

2. Āboltiņa L., Lāma G., Sarva E., Kaļķe B., Āboliņa A., Daniela L., Rubene Z., Bernande M. Challenges and opportunities for the development of future teachers' professional competence in Latvia. Frontiers in Education. 2024. Vol. 8. Article 1307387. DOI: 10.3389/feduc.2023.1307387.

3. Meneses A., Nussbaum M., Veas M. G., Arriagada S. Practice-based 21st-century teacher education: Design principles for adaptive expertise. Teaching and Teacher Education. 2023. Vol. 128. Article 104118. DOI: 10.1016/j.tate.2023.104118.

СОЦІОКУЛЬТУРНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПІЛЬГОВИХ КАТЕГОРІЙ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Юлія Кобзар

освітньо-професійна програма

«Соціальна робота», магістратура, 2 курс

ORCID: 0009-0002-2933-0575 *uliakobzar1999@gmail.com*

Науковий керівник: Катерина Волкова

кандидат педагогічних наук, доцент

ORCID: 0000-0003-1905-3295 *volkova.katya@meta.ua*

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується посиленням соціальної нерівності, зростанням кількості осіб, які потребують додаткової соціальної підтримки, а також трансформацією освітнього простору в умовах глобалізації та воєнних викликів. У цих умовах особливої уваги потребують здобувачі освіти пільгових категорій, зокрема внутрішньо переміщені особи, особи з інвалідністю, діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, учасники бойових дій та інші соціально вразливі групи. Їхня інтеграція у студентське середовище та формування соціальної компетентності є одним із ключових завдань закладів вищої освіти.

Недостатній рівень соціальної адаптації, труднощі у комунікації, дистанційний формат навчання, психологічні бар'єри та обмежений соціальний досвід часто ускладнюють процес включення таких здобувачів освіти в активне студентське життя. У цьому контексті соціокультурна діяльність виступає як ефективний педагогічний інструмент, здатний забезпечити розвиток соціальної компетентності та сприяти гармонійній соціалізації особистості.

Проблема розвитку соціальної та соціокультурної компетентності здобувачів освіти знайшла відображення у працях українських науковців,

зокрема О. Тадлі, А. Гриньківа, Н. Максименко, Н. Михальчук, І. Коваль, Г. Лещук, О. Сороки, А. Шиби, О. Чайковської, Н. Бахмат, Н. Глушковецької. Окремі аспекти соціальної компетентності та ролі освіти у її формуванні розкрито у дослідженнях В. Андрущенка, Л. Вольнової, В. ёЦвєткова. Їхні наукові розвідки становлять теоретичне підґрунтя для дослідження соціокультурної діяльності як засобу розвитку соціальної компетентності студентської молоді.

Соціокультурна діяльність у закладі вищої освіти є цілеспрямованою системою заходів, спрямованих на залучення здобувачів освіти до культурних, соціальних, творчих, волонтерських та громадських заходів. Вона створює умови для самореалізації, розвитку творчого потенціалу та формування соціального досвіду.

Соціальна компетентність є складною інтегративною характеристикою особистості, що включає систему знань, умінь, навичок і ціннісних орієнтацій, необхідних для ефективної взаємодії з іншими людьми. Вона охоплює такі компоненти: когнітивний (знання соціальних норм, правил поведінки), емоційно-ціннісний (емпатія, толерантність, соціальна відповідальність) та поведінковий (комунікативні навички, здатність до співпраці, вирішення конфліктів) [2].

У випадку здобувачів освіти пільгових категорій формування соціальної компетентності ускладнюється низкою додаткових чинників: обмеженим попереднім соціальним досвідом, психологічними травмами, стигматизацією, зниженою самооцінкою чи фізичними/сенсорними обмеженнями. Саме тому традиційні форми навчання (лекції, семінари) виявляються недостатніми, оскільки не створюють достатньо можливостей для безпечної практики соціальної взаємодії. У цьому контексті соціокультурна діяльність постає як спеціально організоване середовище, що дозволяє компенсувати дефіцит соціального досвіду через активну, емоційно насичену та добровільну участь [1].

Особливості здобувачів освіти пільгових категорій полягають у підвищеній потребі у соціальній підтримці; адаптаційних труднощах в

освітньому середовищі; зниженому рівні соціальної активності на початкових етапах навчання; потребі у формуванні впевненості в собі та розвитку комунікативних навичок.

Саме ці особливості роблять соціокультурну діяльність не просто додатковим видом роботи, а ключовим педагогічним інструментом, який дозволяє компенсувати прогалини в соціальній компетентності через ігрові, творчі та групові формати взаємодії, де ризик невдачі мінімальний, а успіх забезпечує швидкий зворотний зв'язок.

Розглянемо функції соціокультурної діяльності у розвитку соціальної компетентності:

- адаптаційна – сприяє успішному входженню у нове соціальне середовище;
- соціалізуюча – формує соціальні ролі та моделі поведінки;
- комунікативна – забезпечує розвиток навичок спілкування;
- інтеграційна – сприяє включенню в академічну спільноту;
- реабілітаційна – допомагає подолати психологічні труднощі;
- розвивальна – стимулює особистісний та професійний розвиток.

З огляду на визначені функції та значення соціокультурної діяльності у розвитку соціальної компетентності, особливої актуальності набуває питання добору її ефективних форм, які забезпечують активне залучення здобувачів освіти до різних видів соціальної взаємодії. Наведемо ефективні форми соціокультурної діяльності: організація культурно-мистецьких заходів (фестивалі, концерти, виставки); участь у волонтерських та благодійних проєктах; діяльність студентського самоврядування; проведення тренінгів із розвитку soft skills (комунікація, лідерство, емоційний інтелект); інтерактивні освітні заходи (дебати, круглі столи, форуми); міжкультурні проєкти та програми академічної мобільності [4].

Водночас ефективність реалізації зазначених форм соціокультурної діяльності значною мірою залежить від створення відповідних педагогічних умов, які забезпечують їх результативність та доступність для здобувачів освіти пільгових категорій: створення інклюзивного та безпечного освітнього

середовища; індивідуалізація підходів до здобувачів освіти; залучення здобувачів освіти до активної діяльності на засадах партнерства; забезпечення психологічної підтримки; підготовка педагогічних працівників до роботи з вразливими категоріями; використання сучасних інтерактивних технологій.

Системне впровадження окреслених форм соціокультурної діяльності за наявності відповідних педагогічних умов сприяє досягненню позитивних змін у розвитку особистості здобувачів освіти, що проявляється у таких результатах як підвищення рівня соціальної активності студентства, розвиток комунікативних та організаційних здібностей, формування навичок командної роботи, зростання рівня самооцінки та впевненості, покращення адаптації до освітнього середовища.

Отже, соціокультурна діяльність є важливим чинником формування соціальної компетентності здобувачів освіти пільгових категорій. Її системне впровадження у діяльність закладів вищої освіти сприяє створенню інклюзивного освітнього середовища, забезпечує ефективну соціалізацію студентів та підвищує якість освітнього процесу.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці інноваційних моделей соціокультурної діяльності з урахуванням цифровізації освіти та сучасних соціальних викликів.

Література

1. Лучко Ю. І. Соціальна адаптація студентів з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору : монографія. Київ : ТАЛКОМ, 2019. 244 с.

2. Московчук О. С. Формування соціальної компетентності студентів вищих педагогічних навчальних закладів в умовах студентського самоврядування : дис. … доктора філософії : 011 Освітні, педагогічні науки. Вінниця, 2020. 330 с.

3. Підвальна Ю. В. Особливості процесу соціальної адаптації молоді з інвалідністю в закладах вищої освіти. 2025.

URL: https://journals.kpdi.in.ua/index.php/swp/article/view/243/236 (дата звернення 16.09.2026).

4. Чайковська О. В. Соціокультурна компетентність здобувачів вищої освіти: характеристика та напрями розвитку. 2022. URL: https://pedosv.kpnu.edu.ua/article/view/259613 (дата звернення 16.09.2026)

ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ІТ-ТЕХНОЛОГІЙ У КОНТЕКСТІ ОСВІТНЬОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Юрій Держило

аспірант кафедри педагогіки та інноваційної освіти

ORCID: 0009-0006-7823-9670 *yderzhylo@gmail.com*

Науковий керівник: Олександр Ієвлєв

доктор педагогічних наук, професор

Національний університет «Львівська політехніка»

Інтеграція України до європейського освітнього простору поєднується з інтенсивною цифровою трансформацією вищої освіти. За таких умов професійна діяльність викладача ІТ-технологій виходить за межі передавання фахових знань про програмування, інформаційні системи, дані або цифрову інфраструктуру. Якість підготовки здобувачів дедалі більше залежить від здатності викладача педагогічно проєктувати навчання, добирати методи відповідно до результатів освітньої програми, організовувати взаємодію в цифровому середовищі, забезпечувати об’єктивне оцінювання та підтримувати професійний розвиток студентів. Європейські орієнтири розвитку освіти акцентують якість, інклюзивність, цифровий перехід, мобільність і зміцнення професії педагога. Фахове знання визначає зміст навчання, тоді як педагогічна компетентність забезпечує його перетворення на систему навчальних цілей, завдань та процедур оцінювання, доступних здобувачам із різним рівнем підготовки.

Специфіка педагогічної діяльності викладача ІТ-технологій зумовлена швидким оновленням професійного змісту. Нові мови програмування, інструменти розроблення, хмарні сервіси, підходи до кібербезпеки та засоби штучного інтелекту змінюють практику швидше, ніж оновлюються окремі освітні компоненти. Викладач має працювати з фундаментальними принципами галузі та водночас формувати здатність студентів переносити знання на нові технологічні ситуації. Узгодження цифрових компетентностей зі змістом професійної підготовки та моделями майбутньої діяльності дає змогу зберігати

прикладну спрямованість ІТ-освіти. Для викладача це означає необхідність підтримувати самостійне конструювання знань, практичну роботу студентів і регулярне оновлення навчальних завдань.

Освітню інтеграцію в цьому контексті доцільно розглядати на кількох взаємопов'язаних рівнях. Європейський рівень пов'язаний із сумісністю підходів до якості освіти, академічною мобільністю, цифровою взаємодією та орієнтацією на компетентнісні результати. Інституційний рівень охоплює узгодження освітніх програм, внутрішніх систем забезпечення якості, цифрової інфраструктури й професійного розвитку персоналу. Дидактичний рівень передбачає інтеграцію предметного змісту ІТ-дисциплін із педагогічними технологіями, практиками проєктного навчання, співпрацею та автентичним оцінюванням.

На наш погляд, саме дидактичний рівень визначає, чи перетворюються загальні інтеграційні орієнтири на реальні зміни у взаємодії викладача і студента.

Професійний стандарт «Викладач закладу вищої освіти», затверджений Міністерством освіти і науки України у 2024 році, актуалізує вимоги до системного виконання викладацької, методичної, організаційної та професійно-розвивальної діяльності [1]. Для викладачів ІТ-технологій ці вимоги мають додатковий вимір, оскільки цифрові засоби одночасно виступають предметом навчання, середовищем освітньої взаємодії та інструментом педагогічної праці. Тому володіння технологіями саме по собі не гарантує педагогічної результативності.

Європейська рамка DigCompEdu розкриває цифрову компетентність педагога через професійну взаємодію, роботу з цифровими ресурсами, організацію викладання і навчання, оцінювання, розширення можливостей здобувачів та розвиток їхньої цифрової компетентності [2]. Для дослідження педагогічної компетентності викладачів ІТ-технологій ця рамка має методологічне значення, оскільки зміщує акцент із технічного володіння сервісами на педагогічні рішення. Водночас ІТ-викладач потребує ширшої інтеграції: він має пояснювати складні абстракції через моделі й приклади,

формувати алгоритмічне мислення, керувати груповою розробкою програмних продуктів, організовувати код-рев'ю, поєднувати автоматизоване та експертне оцінювання, а також підтримувати академічну доброчесність у середовищі, де генеративні системи спрощують створення коду й тексту.

Навчальні проєкти дають змогу моделювати професійні ситуації: постановку технічного завдання, командне планування, розроблення прототипу, тестування, презентацію результату та рефлексію. Педагогічна результативність такого підходу залежить від прозорих критеріїв, балансу індивідуальної й командної відповідальності та якості зворотного зв'язку. Оцінювання має охоплювати кінцевий продукт, аргументацію рішень, процес співпраці, документування й здатність виправляти помилки. Для ІТ-викладачів принципово важливо розмежовувати технічну впевненість і педагогічну готовність, оскільки високий рівень володіння цифровими інструментами не є автоматичним свідченням якості викладання.

Оцінювання педагогічної компетентності доцільно спирати на реальні освітні продукти, спостережувані результати діяльності та здатність викладача обґрунтовувати власні педагогічні рішення. До доказів розвитку педагогічної компетентності можуть належати силабуси з узгодженими результатами й методами оцінювання, навчальні сценарії, рубрики, цифрові курси, результати взаємного відвідування занять, студентський зворотний зв'язок та матеріали педагогічного портфоліо.

Окремого педагогічного осмислення потребує використання штучного інтелекту. UNESCO у рамці компетентностей для вчителів визначає людяноцентричний підхід, етику штучного інтелекту, розуміння його основ і застосувань, педагогіку використання штучного інтелекту та професійне навчання педагога як взаємопов'язані напрями компетентності [3].

Для викладачів ІТ-технологій це створює подвійне професійне завдання. Вони мають навчати принципів і практик роботи з такими системами та одночасно регулювати їх використання в освітньому процесі. Педагогічна компетентність у цій сфері виявляється у здатності проєктувати завдання, які

вимагають пояснення логіки рішення, перевірки результатів, аналізу помилок моделі та особистої відповідальності студента за поданий результат. Практичне впровадження інтегративного підходу потребує узгоджених дій викладача і закладу вищої освіти. Програми підвищення кваліфікації для ІТ-викладачів доцільно орієнтувати на педагогічний дизайн, оцінювання, фасилітацію командної роботи, інклюзивність, етичні аспекти й педагогічне використання штучного інтелекту.

Отже, педагогічна компетентність викладачів ІТ-технологій у контексті освітньої інтеграції постає як динамічна система професійних здатностей, що забезпечує поєднання предметної експертності, педагогічного проєктування, цифрової взаємодії, оцінювання, етичної відповідальності та рефлексії. Її розвиток має орієнтуватися на реальні педагогічні задачі ІТ-освіти й узгоджуватися з європейськими рамками цифрової освіти, українськими професійними вимогами та новими викликами штучного інтелекту. Такий підхід підтримує інтеграцію не як формальне зближення освітніх систем, а як підвищення якості викладання через сумісні принципи, професійну мобільність, обмін практиками та здатність викладача постійно оновлювати власну педагогічну діяльність.

Література

1. Міністерство освіти і науки України. Про затвердження професійного стандарту «Викладач закладу вищої освіти» : наказ від 16.10.2024 № 1466.

2. C. Redecker. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu / Y. Punie (ed.). Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. DOI: 10.2760/159770.

3. F. Miao, M. Cukurova. AI competency framework for teachers. Paris : UNESCO, 2024.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ

Юрій Якімець
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри педагогіки,
Львівський державний університет фізичної культури
імені Івана Боберського
ORCID: 0000-0003-0705-8574

Цифровізація суспільства та стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій зумовлюють трансформацію вимог до професійної підготовки фахівців фізичної культури і спорту. Сучасний тренер, викладач фізичного виховання, фахівець зі спортивної діяльності має не лише володіти фундаментальними знаннями у сфері фізичної культури, а й уміти ефективно використовувати цифрові технології для планування та організації тренувального процесу, оцінювання фізичного стану, аналізу спортивних результатів, комунікації та професійного саморозвитку. Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах поширення дистанційного та змішаного навчання, використання мобільних застосунків, цифрових платформ, фітнес-трекерів, систем відеоаналізу, технологій штучного інтелекту та великих масивів даних у спорті. У зв’язку з цим формування цифрової компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту необхідно розглядати як один із пріоритетних напрямів модернізації професійної освіти.

Цифрову компетентність майбутнього фахівця фізичної культури і спорту доцільно визначати як інтегровану професійно значущу характеристику особистості, що передбачає здатність упевнено, критично, безпечно та відповідально використовувати цифрові технології для розв’язання навчальних, професійних, комунікативних і дослідницьких завдань у сфері фізичної культури та спорту [1].

Концептуально процес її формування має ґрунтуватися на поєднанні компетентнісного, практикоорієнтованого, системного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів. Компетентнісний підхід визначає цифрову компетентність не як сукупність окремих умінь роботи з програмним забезпеченням, а як здатність комплексно застосовувати цифрові ресурси для вирішення професійних проблем. Практикоорієнтований підхід передбачає максимальне наближення цифрової підготовки до реальних професійних ситуацій, у яких майбутній фахівець повинен здійснювати моніторинг фізичної активності, аналізувати результати тестування, формувати індивідуальні програми тренувань та оцінювати їх ефективність [2].

Системний підхід передбачає розгляд цифрової компетентності як цілісної структури, складові якої взаємопов'язані між собою. До її основних компонентів доцільно віднести мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, комунікативний та рефлексивний компоненти. Мотиваційно-ціннісний компонент характеризує готовність здобувача освіти використовувати цифрові технології для професійного розвитку. Когнітивний охоплює знання цифрових інструментів, платформ, принципів роботи з даними та інформаційної безпеки. Операційно-діяльнісний передбачає практичне застосування цифрових технологій у тренувальній, освітній та організаційній діяльності. Комунікативний компонент пов'язаний із цифровою взаємодією з колегами, спортсменами, здобувачами освіти та іншими учасниками професійного середовища. Рефлексивний компонент забезпечує здатність оцінювати результати власної цифрової діяльності та постійно вдосконалювати цифрові навички [3].

Важливим концептуальним положенням є інтеграція цифрової підготовки безпосередньо у професійні дисципліни, а не її обмеження вивченням окремого курсу з інформаційних технологій. Наприклад, під час вивчення теорії і методики фізичного виховання здобувачі можуть працювати з цифровими системами моніторингу фізичної активності; у межах спортивних дисциплін – використовувати відеоаналіз техніки виконання вправ; у процесі педагогічної

практики – цифрові платформи для планування занять та комунікації; у науково-дослідній роботі – інструменти статистичного аналізу та візуалізації даних.

Окреме значення має використання сучасних технологій штучного інтелекту, хмарних сервісів, мобільних застосунків, сенсорних пристроїв та цифрових платформ. Їх застосування розширює можливості персоналізації фізкультурно-спортивної діяльності, оперативного аналізу показників та прийняття обґрунтованих професійних рішень. Водночас цифрова компетентність повинна включати розуміння етичних аспектів використання технологій, захисту персональних даних, академічної доброчесності та критичного оцінювання інформації [4].

Таким чином, формування цифрової компетентності має здійснюватися як безперервний процес, що охоплює мотивацію, здобуття цифрових знань, набуття практичних навичок, професійне застосування технологій, рефлексію та подальше самовдосконалення. Ефективність цього процесу значною мірою залежить також від цифрової компетентності викладачів, технічного забезпечення закладу освіти та створення цифрового освітнього середовища.

Отже, концептуальні засади формування цифрової компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту передбачають її розуміння як інтегрованої професійної характеристики, необхідної для ефективної діяльності в сучасному цифровому середовищі. Основою її розвитку є поєднання компетентнісного, системного, діяльнісного, практикоорієнтованого та особистісно орієнтованого підходів. Структура цифрової компетентності має охоплювати мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, комунікативний і рефлексивний компоненти.

Перспективним напрямом є інтеграція цифрових технологій у професійну підготовку майбутніх фахівців через моделювання реальних професійних ситуацій, використання цифрових засобів моніторингу та аналізу фізичної активності, штучного інтелекту, мобільних і хмарних технологій. Це сприятиме підготовці фахівця нового покоління, здатного не лише користуватися цифровими інструментами, а й критично оцінювати їх можливості, творчо

застосовувати їх у професійній діяльності та забезпечувати постійний професійний розвиток.

Література

1. Атаманюк, С. (2022). Підготовка майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до використання інноваційних видів рухової активності: методологічна основа. *Освіта. Інноватика. Практика,* 10(3), 6-15.

2. Котенджи, Л. В., Дека, І. П., & Бойченко, С. В. (2023). Модернізація процесу підготовки викладачів фізичного виховання у вищих навчальних закладах України: стандарти, інноваційні моделі. *Академічні візії,* (17).

3. Кравчук, Т. О., Драпак, Г. Б., Власюк, Р. А., & Савельєва, І. Я. (2026). Інтерактивні методи навчання іноземної мови студентів факультету фізичного виховання: кейси, рольові ситуації, командні завдання. *Педагогічна Академія: наукові записки*, (27).

4. Багінська, О. В., Кривенко, А. П., & Синіговець, В. І. (2026). Цифрові інструменти у навчанні гімнастичних вправ: досвід та виклики дистанційної освіти. *Педагогічна Академія: наукові записки,* (30).

THE USE OF PROFESSIONAL CASES FOR DEVELOPING INFORMATION COMPETENCE OF IT BUSINESS LAWYERS IN THE CONTEXT OF CONTINUING EDUCATION

Andriy Haiduchok

PhD student of the Department of Pedagogy and Innovative Education

ORCID: 0009-0004-2008-8254 *andrii.i.haiduchok@lpnu.ua*

Scientific advisor: Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Oksana Storonska

ORCID: 0000-0003-2348-0265 *oksana.s.storonska@lpnu.ua*

Lviv Polytechnic National University

Legal support for the IT business is distinguished by the fact that the very technology becomes the object of professional attention for the lawyer: the architecture of the software product, licensing regimes for code, flows of personal data, cloud infrastructure, machine learning algorithms, and procedures for responding to cyber incidents. Under such conditions, information competence ceases to be a subsidiary form of digital literacy and transforms into a component of professional capability: a lawyer who does not understand how the client's product is structured, and where and how it obtains data, can provide only a formally correct yet practically meaningless qualification. This raises an applied question of what didactic means can this competence be developed in adult practising professionals, and why among them the professional case has the greatest potential.

The substantive content of the concept should be correlated with the European Digital Competence Framework, where information and data literacy constitutes the first of five areas and encompasses the ability to formulate an information need, conduct searches, critically evaluate the reliability of sources, and manage data. The updated edition of the framework has been supplemented with more than two hundred and fifty examples of knowledge, skills, and attitudes, including those related to interaction with artificial intelligence systems (Vuorikari, Kluzer, Punie, 2022). For an IT business lawyer, these general descriptors acquire domain-specific features:

searching is carried out not only in legal databases but also in technical documentation, open-source repositories, registers, and open sources for verifying counterparties; evaluation of reliability extends to the outputs of generative systems; data management includes the confidentiality regime of attorney-client privilege. It is precisely the combination of the general informational and domain-specific layers that makes this competence difficult to develop through traditional lecture-based methods.

Professional caveats reinforce this argument. The European guide on the use of artificial intelligence-based tools, prepared by the Council of Bars and Law Societies of Europe together with the European Lawyers Foundation, emphasizes that it is important for a lawyer to understand the principles of how technologies work rather than a list of specific products; that uploading documents into cloud-based analytical services raises issues of confidentiality and third-party access to the results of analysis; that models lose reliability in situations absent from their training data and remain largely opaque to the user; and that automation under no circumstances may undermine the confidentiality, independence, and competence of the lawyer (CCBE, ELF, 2022). These provisions mean that what is expected from a lawyer is not familiarity with a set of services, but the ability to independently assess the suitability of a tool for a specific task, that is, a reflexive, situationally applicable competence that cannot be transmitted through a list of recommendations.

The conditions of continuing education for lawyers are defined by the Procedure for Raising the Professional Level of Lawyers of Ukraine, approved by the decision of the Bar Council of Ukraine of July 3, 2021, No. 63, as amended by the decision of December 13, 2024, No. 90. The document qualifies professional development as an important professional duty and establishes an annual minimum of 15 credit hours, two of which must concern the rules of legal ethics. A wide range of formats is provided, from offline seminars and trainings to webinars, online courses, and distance courses and administration is carried out through a centralised online platform with electronic accounts and certificates (Рада адвокатів України, 2024). This structure simultaneously creates opportunities and limitations. The opportunity lies in the recognised obligatoriness and technological infrastructure of training. The limitation

lies in the extremely compressed time resource: fifteen hours per year, given the high value of a lawyer's working time, make extensive content accumulation impossible. Consequently, the density of the learning outcome per unit of time becomes decisive, and preference is given to methods that work with the professional experience of the participant rather than with the reproduction of normative material.

The didactic appropriateness of case studies derives primarily from the logic of andragogy. An adult audience of practitioners learns from tasks rather than from theory; they are motivated by what can be applied tomorrow and are critical of generalisations not supported by practice. A professional case reproduces the structural features of a real legal situation: incomplete initial information, conflict of interests between parties, time deficit, the need to make decisions under uncertainty, and readiness to bear responsibility for their consequences. The empirical grounds for such a choice are provided by the evidence base of comparative studies: a systematic review and meta-analysis of eleven randomized controlled trials involving 1,339 participants demonstrated the superiority of case-based learning over lecture-based instruction in academic outcomes (standardized mean difference 0.58) and in indicators of problem-solving, communication, and learning satisfaction, where relative risks amounted to 2.19, 2.49, and 1.63 respectively, with statistical significance for all differences (Chen et al., 2025). These data were obtained in the field of pharmaceutical education; therefore, direct transfer of conclusions to legal practice requires caution, and it is precisely this circumstance that determines the need for empirical research on the effectiveness of case studies in the system of continuing professional development for lawyers.

The specificity of case studies for IT business lawyers lies in the fact that informational action within them is not a background element but the very subject of learning and assessment. Particularly productive appear to be such types of situations as: legal audit of an IT company before an investment agreement with verification of code origin and licensing purity of borrowed components; disputes over rights to a development created with the involvement of contractors and the use of open libraries; response to a personal data breach with a cross-border element; negotiation of

conditions for cloud services and data processing; due diligence of a counterparty; assessment of the legal consequences of using generative systems in the preparation of client documents. In each of these, the participant is compelled to determine what information is missing, where and how to obtain it, by what criteria to verify it, which data must not under any circumstances be uploaded to external services, and how to substantiate their own decision.

An example of a methodological solution may be a case built on a real incident: a developer discovers in the client's product a component with a copyleft license that is incompatible with the chosen business model of distribution. The participants must independently establish the list of dependencies, locate and read the license text, assess the reliability of secondary explanations from industry resources, and formulate a query to technical specialists. Within a single learning episode, search, critical evaluation of sources, interdisciplinary communication, and legal qualification are combined.

An additional advantage of the case-based format is its diagnostic potential. Unlike test-based assessment, which records awareness, a case leaves an observable trace of professional actions: the chosen search strategy, the criteria for selecting and filtering sources, decisions regarding confidentiality, and the manner of argumentation in the conclusion. This opens the possibility of criterion-based evaluation of information competence through real actions, as well as peer assessment within a group of colleagues, a format that is organic to the legal community.

Thus, the appropriateness of applying professional case studies for the development of information competence among IT business lawyers is substantiated by the convergence of several factors: the substantive nature of the competence itself, which manifests only in action; professional requirements for independent evaluation of technological tools; the strict time constraints of mandatory continuing education, which necessitate highly effective methods; the andragogical characteristics of a practitioner audience; the existing evidence base on the advantages of case-based learning; and its diagnostic potential. The prospect for further research lies in the development of a typology of professional cases for IT law practice, criteria for assessing information competence based on their resolution, and experimental

verification of the effectiveness of the corresponding methodology within the system of continuing legal education for lawyers.

References

1. Рада адвокатів України. (2024). *Порядок підвищення професійного рівня адвокатів України: затверджено рішенням Ради адвокатів України від 03.07.2021 № 63 (у редакції рішення від 13.12.2024 № 90).* Національна асоціація адвокатів України. https://unba.org.ua/assets/uploads/legislation/poryadki/2024-12-13-poryadki-90_6773f2c5d4bd9.pdf

2. CCBE, & ELF. (2022). *Guide on the use of Artificial Intelligence-based tools by lawyers and law firms in the EU (AI4Lawyers project).* Council of Bars and Law Societies of Europe & European Lawyers Foundation. https://www.ccbe.eu/fileadmin/speciality_distribution/public/documents/Events/20220331_AI4L/EN_IT_Law_2022_Guide-AI4L_web.pdf

3. Chen, M., Li, X., Liu, Q., et al. (2025). The effectiveness of case-based learning compared with lecture-based learning in pharmacy education: A systematic review and meta-analysis. *BMC Medical Education, 25,* 1342. https://doi.org/10.1186/s12909-025-07927-9

4. Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes* (JRC128415). Publications Office of the European Union. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415

THE PROBLEM OF DEVELOPING GENERAL COMPETENCES OF FUTURE PROFESSIONAL JUNIOR BACHELORS IN LAW DURING PROFESSIONAL TRAINING

Ivan Kogut

graduate student of the Department of Pedagogy and Innovative Education

ORCID: 0009-0002-1202-8732 *Ivan.I.Kogut@lpnu.ua*

Academic Supervisor: Yurii Kozlovskyi

Doctor of pedagogical sciences, professor

ORCID:0000-0003-1006-0130 *yuriy.m.kozlovskiy@lpnu.ua*

Lviv Polytechnic National University

Contemporary professional training of professional junior bachelors in law requires graduates to act effectively in a dynamic legal environment, process heterogeneous information, communicate in professional contexts, follow ethical standards, and cooperate responsibly with other participants in legal relations. Ukrainian legislation on professional pre-higher education connects the quality of training with the achievement of learning outcomes and competences defined by an educational and professional program [2]. We therefore regard the development of general competences as an integral component of professional training quality that combines educational content, organization of students' activity, and assessment of achieved results.

The Standard includes the ability to exercise rights and responsibilities as a member of society, understand the values of a democratic society and the rule of law, act on ethical grounds, communicate in the state and a foreign language, use information and communication technologies, search for and analyse information from different sources, and work in a team [1]. These competences have a cross-cutting character. Their development cannot remain within the boundaries of separate general education disciplines because each competence acquires professional significance only when students apply it to typical situations of legal activity.

The problem becomes particularly visible when general and professional training operate as relatively autonomous components of the educational process. Students may master theoretical material in language studies, information technologies, ethics, or civic education, yet they do not always transfer the acquired ways of action into a legal context. Professional communication should manifest itself in drafting documents, formulating a legally accurate position, presenting arguments, and maintaining constructive interaction. Information and analytical competence requires students to search for normative legal acts, verify the validity and relevance of legal information, distinguish primary and secondary sources, and compare different interpretations. Ethical competence includes responsibility, confidentiality, academic integrity, respect for human dignity, and adherence to professional standards of conduct.

We associate another aspect of the problem with the excessive use of reproductive learning tasks. Reproducing definitions and legal provisions may confirm knowledge acquisition, but such tasks provide limited evidence of a student's ability to act independently. Professional training should regularly involve cases in which a student analyses factual circumstances, identifies a legal problem, searches for relevant legal sources, selects an appropriate way to solve the problem, and explains the chosen position. For example, the analysis of a citizen's request can combine identification of legally significant facts, verification of applicable legislation, preparation of a draft response, and oral presentation of arguments to a group. One integrated task can therefore activate information, communication, digital, ethical, and collaborative competences.

Such methods shift students from passive reception of prepared information toward decision-making, justification of professional actions, and responsibility for the obtained result. The teacher defines the expected learning outcome and assessment criteria, organizes interaction, provides corrective feedback, and guides reflection on the completed activity. At the same time, an active teaching format should remain connected with a measurable educational result because participation in group work or a simulation by itself does not prove the development of a competence.

In legal education, these abilities should develop through work with electronic legal databases, state registers, e-government services, electronic document management, and digital tools used for legal communication. A recent study of digital competences of future professional junior bachelors in law emphasizes the need to integrate digital instruments into the content of legal training and distinguishes basic digital literacy from the readiness to apply specialized digital tools in professional activity [3]. This distinction is essential because the legal value of digital information depends on the reliability of its source, the validity of the legal act, the correctness of data processing, and compliance with requirements for personal data protection.

Digital competence should therefore be linked with legal information literacy. Students need regular practice in determining whether a normative act is current, locating an official source, checking amendments, comparing legal provisions, and documenting the search process. The spread of generative artificial intelligence and automated information systems further increases the need for verification skills. We consider the ability to evaluate the origin, accuracy, and legal relevance of digitally obtained information as part of responsible professional behaviour. In this context, academic integrity and professional ethics should guide the use of digital tools throughout the entire educational process rather than appear only as separate theoretical topics.

The development of communication and teamwork also requires cross-curricular organization. Legal educational components can include the preparation of applications, requests, certificates, short analytical conclusions, oral explanations, and professional presentations. Group tasks can distribute functional roles among participants, establish individual responsibility for a specific part of the work, require coordination of a joint decision, and provide peer assessment of contributions. Such organization connects language accuracy, professional argumentation, self-regulation, and constructive dialogue.

Assessment remains a significant component of the problem. A traditional test of theoretical knowledge cannot fully represent a student’s ability to perform in a complex professional situation. We propose combining the results of case analysis,

practical and project tasks, oral presentations, written legal texts, digital information searches, and collaborative work. Assessment criteria should describe observable actions. They may include accuracy of legal argumentation, logic of source selection, correctness of professional language, validity of the proposed decision, compliance with ethical requirements, quality of digital information verification, and responsibility for an individual contribution to a team result. This approach directs assessment toward actual modes of activity rather than toward formal reproduction of isolated knowledge.

The coordination of educational components also influences the consistency of competence development. Teachers and subject-cycle commissions can map where a particular general competence is introduced, practiced, consolidated, and assessed within the educational and professional program. Such coordination reduces formal duplication and prevents a situation in which a competence appears in program documentation without sufficient methodological support. The current Standard gives educational institutions the possibility to determine educational components and additional competences while ensuring the achievement of mandatory learning outcomes [1]. This institutional flexibility creates conditions for adapting the curriculum to the needs of students, employers, and the changing legal environment.

Practice-based training can perform an integrative function in the development of general competences. During practical training, students use professional language, work with documents and digital resources, follow organizational rules, communicate with different participants in legal relations, and plan their own activity under real or simulated professional constraints. We consider it appropriate to supplement academic assessment with feedback from practice supervisors, analysis of completed tasks, a student's reflective self-assessment, and a portfolio of selected professional products. Such evidence makes it possible to trace the transfer of competences from the classroom into professional activity and to identify areas that require further development.

The formation of general competences also depends on the internal coherence between educational goals, teaching methods, and expected learning outcomes. When teachers formulate tasks through professional action, students better understand why

communication, information analysis, digital literacy, ethical reasoning, and teamwork belong to legal training. Conversely, fragmented presentation of these competences as abstract requirements may reduce their practical value for students. We therefore support a competence-oriented design in which each relevant educational component contributes to a shared system of professional development and uses comparable criteria for observing students' progress.

Thus, we connect the problem of developing general competences of future professional junior bachelors in law with the need for their cross-cutting integration into professional content, systematic use of practice-oriented tasks, development of digital and information literacy, organization of professional communication and teamwork, and implementation of assessment criteria that record students' actual ways of acting. Such an approach creates a consistent relationship among the competences established by the educational standard, the expected learning outcomes, and a graduate's readiness to act independently and responsibly in typical professional situations.

References

1. Про затвердження стандарту фахової передвищої освіти зі спеціальності 081 Право : наказ Міністерства освіти і науки України від 27.05.2024 № 762. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-standartu-fakhovoi-peredvyshchoi-osvity-zi-spetsialnosti-081-pravo (дата звернення: 06.10.2026).

2. Про фахову передвищу освіту : Закон України від 06.06.2019 № 2745-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/2745-19 (дата звернення: 06.10.2026).

3. Шайнер Г. І. Особливості формування цифрових компетентностей у майбутніх фахових молодших бакалаврів права. Академічні візії. 2026. № 55. DOI: 10.66556/2786-586X.55.shayner-h.

THE PROBLEM OF PREPARING FUTURE PSYCHOLOGISTS FOR TEAM INTERACTION AT THE MASTER'S LEVEL: RESEARCH TOPICALITY

Khrystyna Osidach

Instructor of The Department of Foreign Languages for Humanities

ORCID: 0000-0001-7586-5250 *khrystyna.i.osidach@lpnu.ua*

Lviv Polytechnic National University

For a long time, the conception of the psychologist's profession was shaped around the dyad "specialist–client," in which outcomes were ensured by individual mastery, confidentiality, and autonomy of decision-making. However, the actual conditions of activity for master's graduates increasingly diverge from this model. Today, psychologists work in multidisciplinary teams within healthcare institutions, in psycho-pedagogical support teams in educational settings, in rehabilitation and crisis services, and in volunteer and civil society initiatives, where success depends not so much on the depth of individual expertise as on the ability to coordinate it with the expertise of other professionals. It is precisely this discrepancy between the established image of the profession and its actual organisational form that renders the problem of preparing future psychologists for team interaction at the master's level both scientifically and practically relevant.

The normative-educational dimension of the problem is delineated by the Higher Education Standard in the speciality 053 "Psychology" for the second (master's) level, approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of April 24, 2019, No. 564. Among the specific competencies, the standard explicitly stipulates "the ability to interact effectively with colleagues in mono- and multidisciplinary teams," while among the general competencies it highlights the ability to motivate people and move toward a common goal. The program learning outcomes envisage the reasoned presentation of results and participation in professional discussions (Міністерство освіти і науки, 2019). Thus, team interaction has the status of a mandatory learning outcome. At the same time, the standard does not define either the

structure of this competence, the forms of its development, or the criteria for its assessment, leaving these issues to the discretion of higher education institutions. Given the scope of the educational-professional program of 90 ECTS credits and the high concentration of specialised disciplines, this creates a risk of declarativity: the competence is indicated in the matrix of the educational program, yet no discipline is directly responsible for its purposeful formation, and assessment is reduced to indirect indicators such as activity in group assignments.

The practice-institutional dimension demonstrates that team-based formats of work in Ukraine have already been normatively institutionalised. The Procedure for the Provision of Psychiatric Care by a Mobile Multidisciplinary Team, approved by the Order of the Ministry of Health of Ukraine of September 6, 2022, No. 1600, stipulates the joint activity of a psychiatrist, a clinical psychologist or psychotherapist, a psychologist, and nursing staff at the patient's place of residence. A similar logic underlies rehabilitation teams and teams supporting children with special educational needs. The scale of this practice is rapidly expanding: by the end of 2025, 152 mental health centres were operating across all regions of Ukraine, providing specialised assistance to more than 118,000 individuals, while psychosocial support at the primary care level was delivered to over 260,000 Ukrainians (Кабінет Міністрів України, 2026). The deployment of such a network implies that institutions of higher education must annually graduate specialists capable of working in teams from the very first days, coordinating interventions with physicians, social workers, and educators, maintaining shared documentation, and assuming collective responsibility for outcomes. The gap between the pace of institutional change and the pace of curricular renewal in master's training constitutes one of the most acute contradictions of the problem.

The international dimension confirms that team interaction is regarded as an independent subject of study rather than a by-product of students' shared presence in the classroom. In the third version of the framework of core competencies for interprofessional collaboration, four domains are distinguished: values and ethics, roles and responsibilities, communication, and teams and teamwork, the latter implying the application of principles of team science and the conscious adaptation of one's

professional role to diverse team contexts (Interprofessional Education Collaborative, 2023). Notably, this domain is elaborated through a set of sub-competencies encompassing distributed leadership, conflict management, team performance reflection, accountability, and resilience. Such a level of operationalisation stands in sharp contrast to the generalised formulations of the national standard and points to a tangible direction for improving Ukrainian master's training.

The psychological dimension of the problem cannot be reduced to the mastery of group work techniques. Teams in the field of mental health are characterised by status asymmetry between medical and non-medical professionals, differences in professional languages and explanatory models, blurred boundaries of responsibility, high emotional strain, and the risk of burnout. Within such a team, the psychologist requires not only communicative skills but also the ability to assert a professional position without confrontation, to distinguish between areas of one's own and others' competence, and to tolerate the uncertainty of collective decision-making. Scholars studying the formation of team interaction among specialists in the socionomic sphere substantiate the productivity of combining acmeological and praxeological approaches: the former fosters a value-based attitude toward collaborative work, tolerance, and mutual respect, while the latter provides an understanding of team structure, role distribution, and mechanisms of collective decision-making. Among the effective methods identified are socio-psychological training, business games, brainstorming, and group counselling (Калаур, Сорока, & Лещук, 2026). These contributions, however, are addressed to the socionomic profile in general and do not take into account the specificities of psychological master's training, with its research component and clinical practice context.

Particular attention should be paid to the wartime context, which has radically transformed the nature of the demand for psychological assistance. Work with military personnel and veterans, their families, internally displaced persons, and children who have experienced traumatic events rarely remains confined to the psychologist's office: it entails interaction with physicians, physical therapists, social workers, employment service representatives, local government authorities, and civil society organisations.

Crisis and humanitarian interventions are inherently team-based, as they are carried out under conditions of time scarcity, incomplete information, and high stakes, where the coordination of specialists' actions becomes an independent factor in the effectiveness of assistance.

The master's level represents a sensitive stage for addressing the outlined task. Its students generally possess experience in educational and often professional activities, are capable of reflecting on their own communicative patterns, and are prepared for experiential learning. At the same time, the condensed duration of training requires not the addition of new disciplines, but the redesign of existing ones: the integration of intervision and supervision groups, joint case studies with students of related specialisations, team-based implementation of research projects, and practice in real multidisciplinary settings followed by the analysis of team processes.

The scientific-theoretical dimension reveals significant gaps: the concept of future psychologists' readiness for team interaction lacks a consistent definition; its component structure is delineated ambiguously; the criteria and levels of formation are largely non-operationalised; and valid diagnostic tools for master's students in psychology are virtually absent. Furthermore, there is a shortage of empirical data regarding the actual state of this readiness among graduates and the pedagogical conditions under which it is most effectively developed within the real educational process.

Thus, the topicality of the problem is determined by a set of contradictions: between the normatively established requirement for team interaction and the lack of mechanisms for its purposeful development and assessment; between the rapid expansion of multidisciplinary services and the conservatism of the content of master's training; between the individualistic tradition of the psychologist's professional identity and the collective nature of contemporary practice; between the need for diagnosing team competencies and the underdevelopment of appropriate tools. Addressing these contradictions requires a theoretical substantiation of the essence and structure of the phenomenon under study, the development of a model and pedagogical conditions for training, as well as experimental verification of its effectiveness.

References

1. Кабінет Міністрів України. (2026, 5 січня). *Розбудова системи підтримки психічного здоров'я в Україні: підсумки 2025 року.* https://www.kmu.gov.ua/news/rozbudova-systemy-pidtrymky-psykhichnoho-zdorovia-v-ukraini-pidsumky-2025-roku

2. Калаур, С., Сорока, О., & Лещук, Г. (2026). Синергія праксеологічного і акмеологічного підходів під час формування командної взаємодії та соціального партнерства у професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічного профілю. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»,* (9), 59–66. https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-1.08

3. Міністерство освіти і науки України. (2019). *Стандарт вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» для другого (магістерського) рівня вищої освіти: затверджено наказом МОН України від 24.04.2019 № 564.* https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/053-psikhologiya-mag.pdf

4. Interprofessional Education Collaborative. (2023). *IPEC core competencies for interprofessional collaborative practice: Version 3. Interprofessional Education Collaborative.* Retrieved from: https://ipec.memberclicks.net/assets/core-competencies/IPEC_Core_Competencies_Version_3_2023.pdf

TRANSFORMING THE PROFESSIONAL ROLE OF ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES TEACHERS IN THE AGE OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Liliana Chyshynska-Hlybovych

Senior Lecturer

Lviv Polytechnic National University

ORCID: 0000-0001-8591-233X liliana.i.chyshynska-hlybovych@lpnu.ua

The rapid development of generative artificial intelligence (GenAI) has prompted reconsideration of teaching practices and professional responsibilities in higher education. In English for Specific Purposes (ESP), instruction must connect language learning with the communicative demands of particular academic and occupational settings. ESP teachers interpret learners' needs, select disciplinary materials, and design opportunities to develop communication skills relevant to their professional contexts. Research on ESP practitioners' use of ChatGPT for needs analysis suggests that AI can help identify learners' needs, but teacher judgement remains essential when interpreting language gaps (Assassi, 2026).

GenAI can produce draft texts and tasks, adapt language to a proficiency level, simulate conversations, and offer feedback. Yet fluent output does not guarantee disciplinary accuracy, appropriate register, or pedagogical value. AI-generated assignments also complicate inferences about students' independent competence. International guidance therefore emphasises human agency, privacy, and ethical and pedagogical evaluation (Miao & Holmes, 2023).

Existing ESP scholarship describes teachers as designers and facilitators in disciplinary education (Huang et al., 2024). This paper asks how such established functions are reconfigured when teachers and students can generate and revise language with AI. Its contribution is an integrated conceptual model specifically for ESP, rather than a claim that the functions themselves are entirely new.

The aim is to identify and theoretically substantiate evolving ESP teacher functions in instructional design, professionally relevant communication, assessment,

and ethical responsibility. The paper critically examines selected scholarship on ESP roles, GenAI-supported language learning and assessment, and AI literacy, alongside UNESCO guidance. Through analysis and comparison, the study identifies key responsibilities and tensions and uses synthesis and pedagogical modelling to develop the proposed framework. This purposive conceptual review does not claim comprehensive or systematic coverage. It reports no classroom intervention. Teaching examples are illustrative, not measured outcomes.

Drawing on the reviewed literature, the paper synthesises four interconnected dimensions: instructional designer and critical content curator; facilitator of professionally relevant communication; assessment designer and learning-process evaluator; and ethical guide and AI literacy mentor. These are interpretive categories proposed here, not a model taken from one source.

1. From Content Developer to Instructional Designer and Critical Content Curator

ESP teachers select texts and tasks to meet disciplinary purposes and learner needs. Research on professional development for university teachers in medical and healthcare fields has highlighted ESP teachers' expertise in instructional design and facilitation (Huang et al., 2024). GenAI can support the development of dialogues, cases, vocabulary tasks, and alternative versions of texts. It cannot establish whether such material fits the discipline, learner group, and intended outcome.

Research with ESP practitioners on ChatGPT-assisted needs analysis likewise points to limits in identifying language gaps, making teacher interpretation important (Assassi, 2026). For instance, an AI-generated exchange between a bank employee and a loan applicant might provide useful material for a finance course. Before use, the teacher should check terminology and factual claims, adjust register and difficulty, and decide whether the exchange elicits the intended communicative decisions. Checks are especially important where scenarios refer to occupational safety procedures or other specialised practices.

As an instructional designer and critical content curator, the ESP teacher defines learning objectives, selects appropriate sources, evaluates AI-generated drafts, and

refines tasks based on credible disciplinary information. GenAI may accelerate drafting; the teacher remains responsible for the educational meaning of what enters the classroom.

2. From Language Practice Organiser to Facilitator of Professionally Relevant Communication

ESP learners need to communicate in consultations, customer interactions, presentations, correspondence, and problem-solving discussions. They must select language for an audience and purpose and adapt to changing circumstances. GenAI may increase opportunities for interaction and feedback in language education (Chapelle, 2025), including adaptive scenarios that respond dynamically to learners' input rather than follow a predetermined script.

Evidence from EFL, while not directly transferable to every ESP setting, helps define the possibilities and limits. Wang et al. (2024) compared conversational GenAI interaction with classroom interaction. They reported changes in willingness to communicate, speaking anxiety, and self-perceived communicative competence in an embodied chatbot condition, but no significant difference in speaking performance across groups. Engagement should not be treated as proof of improved speaking proficiency.

A tourism student might respond to a simulated customer changing a travel itinerary; a finance student might explain a product to a simulated client. Such encounters introduce variability but cannot reproduce every interpersonal, institutional, cultural, and non-verbal feature of human professional interaction. The teacher defines the purpose and constraints, monitors linguistic and professional appropriateness, and follows the simulation with discussion of alternative responses, terminology, register, and realism. In this way, the teacher facilitates professionally relevant communication by linking AI-supported practice with human interaction.

3. From Product-Oriented Assessment to Learning-Process Evaluation

When GenAI can produce a polished email, report, translation, or presentation, a final text alone may offer limited evidence of independent competence. Assessment must clarify what learners should demonstrate and what assistance is permitted. Foung

et al. (2024) redesigned assessments in an English-language course to engage students with tools and reflection on their use. Their work illustrates the value of examining learners' choices. A review of GenAI in language assessment identifies validity, reliability, fairness, and practicality as concerns requiring deliberate design (Chuang & Yan, 2025).

For an AI-assisted professional email, a student could submit a final version with selected prompts, marked revisions, and a brief explanation of changes to register, terminology, or factual content. The teacher could evaluate both the product and evidence of the student's decisions. Process evidence should remain proportionate to the task; a complete interaction log is not inherently necessary.

Different purposes require different conditions. An assessment of unaided performance may prohibit AI, whereas a task measuring responsible AI-supported professional writing may require documented use. Explicit criteria should state whether AI is permitted, restricted, or required and what individual competence students are expected to demonstrate. The teacher thus designs assessment and evaluates the learning process while protecting the validity of conclusions drawn from student work.

4. From Technology User to Ethical Guide and AI Literacy Mentor

GenAI use raises questions of privacy, transparency, bias, academic integrity, and reliability. UNESCO's AI Competency Framework for Teachers identifies a human-centred mindset, ethics, AI foundations and applications, AI pedagogy, and professional learning as interconnected areas (Miao & Cukurova, 2024). Its GenAI guidance likewise emphasises agency, data protection, and ethical and pedagogical suitability (Miao & Holmes, 2023).

In ESP, fluent output may contain inaccurate technical terms, invented references, unsuitable register, or inappropriate professional advice. Students can verify terminology against authoritative disciplinary sources, compare generated responses with genuine professional documents, disclose AI use, and avoid entering sensitive information into public tools.

An empirical study of a ten-week AI-integrated English for Academic Purposes module reported improvements in critical evaluation of GenAI output and

understanding of appropriate and ethical use (Ngo & Hastie, 2025). The study focuses on EAP, and further research is needed to determine its relevance to specific ESP disciplines. It nonetheless illustrates that AI literacy can be taught alongside language skills.

In this role, the ESP teacher establishes clear expectations, demonstrates verification practices, and helps students judge when AI use is appropriate. This requires pedagogical, ethical, and technological judgement, together with ongoing professional development as tools and institutional policies evolve (Miao & Cukurova, 2024).

GenAI changes the conditions under which ESP teachers prepare materials, organise interaction, and interpret student work. This paper proposes four connected dimensions of evolving expertise: instructional designer and critical content curator; facilitator of professionally relevant communication; assessment designer and learning-process evaluator; and ethical guide and AI literacy mentor. Together they describe the reconfiguration of established responsibilities.

Teacher expertise shifts toward design, contextualisation, critical validation, process-sensitive assessment, and ethical mediation. Fluent AI-generated material does not acquire disciplinary or educational value simply because it is available. Teachers evaluate the suitability of AI-generated material and consider what students learn when using it.

The framework is a conceptual synthesis, not an empirically validated model. Its relevance may vary by discipline, proficiency, institutional policy, and access. Future research should examine how teachers enact these dimensions and whether particular practices affect communicative competence, autonomy, and critical AI literacy.

References

Assassi T. ESP practitioners' perspectives on the efficiency of using artificial intelligence ‘ChatGPT’ in needs analysis. Computer Assisted Language Learning. 2026. Vol. 39, no. 4. P. 797–828. DOI: https://doi.org/10.1080/09588221.2024.2428943.

Chapelle C. A. Generative AI as game changer: Implications for language education. System. 2025. Vol. 132. Art. 103672. DOI: https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103672.

Chuang P.-L., Yan X. Language assessment in the era of generative artificial intelligence: Opportunities, challenges, and future directions. System. 2025. Vol. 134. Art. 103846. DOI: https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103846.

Foung D., Lin L., Chen J. Reinventing assessments with ChatGPT and other online tools: Opportunities for GenAI-empowered assessment practices. Computers and Education: Artificial Intelligence. 2024. Vol. 6. Art. 100250. DOI: https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100250.

Huang Y.-P., Lin L.-C., Tsou W. Leveraging ESP teachers' roles: EMI university teachers' professional development in medical and healthcare fields. English for Specific Purposes. 2024. Vol. 74. P. 103–116. DOI: https://doi.org/10.1016/j.esp.2024.01.005.

Miao F., Cukurova M. AI competency framework for teachers. Paris: UNESCO, 2024. DOI: https://doi.org/10.54675/ZJTE2084.

Miao F., Holmes W. Guidance for generative AI in education and research. Paris: UNESCO, 2023. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693 (accessed: 25.09.2026).

Ngo T. N., Hastie D. Artificial Intelligence for Academic Purposes (AIAP): Integrating AI literacy into an EAP module. English for Specific Purposes. 2025. Vol. 77. P. 20–38. DOI: https://doi.org/10.1016/j.esp.2024.09.001.

Wang C., Zou B., Du Y., Wang Z. The impact of different conversational generative AI chatbots on EFL learners: An analysis of willingness to communicate, foreign language speaking anxiety, and self-perceived communicative competence. System. 2024. Vol. 127. Art. 103533. DOI: https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103533.

GLOBAL PEDAGOGICAL TRENDS AND LOCAL TEACHING PRACTICES IN TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Nataliya Bhinder

Doctor of pedagogical sciences, professor

National University of Ostroh Academy, Ukraine

ORCID: 0000-0002-3047-3015 *natabhinder@gmail.com*

Contemporary education is increasingly shaped by a number of pedagogical ideas. Besides, the rapid expansion of digital technologies have accelerated the exchange of pedagogical knowledge across national and institutional boundaries. Online professional development has further intensified this process by providing teachers with immediate access to innovative teaching approaches. As a result, pedagogical concepts that once developed within particular national or institutional settings can now reach educators worldwide. This growing interconnectedness has contributed to the emergence and dissemination of global pedagogical trends, including learner-centred and competency-based approaches, technology-enhanced learning, personalised instruction, inclusive education, collaborative learning, and the increasing integration of artificial intelligence into the educational process [7]. Such developments create new opportunities for teachers to expand their professional knowledge and reconsider established approaches to teaching.

Digital pedagogy represents perhaps the most visible dimension of this transformation. Digital technologies have progressively expanded the educational environment beyond the physical classroom, enabling blended and online instruction, flexible access to resources, and increasingly sophisticated forms of assessment [1]. The rapid development of generative artificial intelligence has intensified this transformation by introducing tools capable of generating content, providing individualised support, assisting with feedback. It also suggests facilitating lesson preparation and supporting learning analytics. Closely connected with digital transformation is the movement towards learner-centred and personalised learning [3].

Rather than positioning students primarily as recipients of predetermined knowledge, learner-centred approaches emphasise active participation and individual learning trajectories while personalisation extends this principle by recognising differences in learners' prior knowledge, interests, and professional goals.

A related transformation can be observed in the increasing emphasis on competency-based education which focus on learners' capacity to mobilise knowledge, skills, and attitudes in real-life situations [1]. Concerning collaborative and inquiry-based learning, these approaches position learning as an active process. In the classrooms, students are expected to articulate ideas, respond to different perspectives, and jointly construct knowledge [6]. At the same time, growing educational diversity has strengthened the importance of inclusive and culturally responsive pedagogy [5].

On the basis of scientific literature [9], teacher professionalism has been redefined through reflective practice and lifelong professional learning. The accelerating pace of technological and pedagogical change makes the idea of a permanently sufficient body of professional knowledge increasingly difficult to sustain. Initial teacher education can provide essential foundations, but it cannot anticipate every technology or pedagogical approach teachers will encounter throughout their careers. Professional competence must therefore include the capacity to continue learning from research, classroom evidence, and critical reflection.

The international circulation of pedagogical knowledge has created a fundamental tension in contemporary education. On the one hand, educational systems are increasingly influenced by shared pedagogical concepts and models of effective teaching [2]. On the other hand, teaching remains an inherently situated practice, shaped by particular historical, cultural, institutional, and socioeconomic conditions [6]. For example, Ukrainian education has become increasingly connected with European and international educational developments, while simultaneously undergoing substantial internal transformation. Competency-based education, learner-centred approaches, digitalisation, and other innovative approaches to teacher professional development have become increasingly prominent within educational discourse today. At the same time, teachers implement these ideas within a distinctive

educational environment shaped by established pedagogical traditions, institutional differences, and, since Russia's full-scale invasion, prolonged disruption to the educational process. The Ukrainian case therefore demonstrates clearly that global pedagogical ideas do not enter an educational vacuum, but they encounter existing professional cultures and, in times of crisis, rapidly changing conditions.

The tension between globally circulating pedagogical ideas and locally situated teaching practices requires a reconsideration of how educational innovation is conceptualised. Conventional accounts of pedagogical change often imply a relatively straightforward distinction between adoption and rejection [8]. Such a binary perspective, however, provides only a limited explanation of what occurs when pedagogical ideas move across educational systems. In practice, innovations rarely enter local environments unchanged since they are interpreted through existing professional knowledge and frequently modified. Pedagogical localisation can therefore be understood as the process through which pedagogical knowledge is translated into educationally appropriate forms.

The localisation of global pedagogical trends does not occur uniformly across educational settings [4]. Even when teachers are exposed to the same pedagogical ideas, technologies, or professional development initiatives, the resulting practices may differ considerably. These differences cannot be explained solely by individual teachers' willingness to innovate or by the characteristics of a particular educational system. Rather, pedagogical adaptation emerges through the interaction of factors operating at multiple levels, in particular individual, classroom, institutional, national, and external/contextual levels. Each level can facilitate the process through which global pedagogical ideas become local teaching practices.

At the individual level, teachers' beliefs, previous experience, professional identity, competence, and openness to innovation strongly influence how new pedagogical ideas are interpreted and whether they are incorporated into practice. Professional experience can operate in similarly complex ways. Experienced teachers may possess extensive pedagogical repertoires that enable them to recognise how a new approach could be adapted to particular learners or combined with existing

practices. At the same time, established routines can make substantial changes less attractive when the pedagogical value of innovation is unclear.

Pedagogical adaptation becomes particularly visible at the classroom level. Learner needs, motivation, and class size influence the form of pedagogical innovation. At the same time, teachers' capacity to adapt pedagogical innovations is also shaped by the institutions in which they work. Curriculum structures, leadership, workload, available resources, assessment systems, and professional development opportunities can create space for effective experimentation. At the national level, professional standards establish the broader conditions within which local adaptation occurs.

And finally, pedagogical adaptation is influenced by broader developments that may originate outside educational institutions but fundamentally reshape their operation. Technological change, internationalisation, migration, demographic shifts, economic conditions, political or military crises can rapidly alter both educational needs and the conditions under which teaching occurs. Teachers may have to modify attendance expectations, communication channels, deadlines, modes of participation, and assessment procedures. Also, they may have to balance between synchronous and asynchronous learning to maintain the efficiency of the educational process. Practices originally introduced as forms of digital innovation may consequently acquire an additional function as mechanisms of educational resilience.

This multilevel perspective has direct implications for teacher professional development. If adaptation is shaped simultaneously by teacher beliefs, learner characteristics, institutional structures, national policy, sociocultural expectations, and changing external conditions, professional development cannot focus exclusively on teaching educators how to reproduce particular methodologies. It must strengthen their capacity to read context, identify enabling and constraining conditions, distinguish essential pedagogical principles from adaptable features, make evidence-informed modifications, and evaluate the consequences of those modifications. Professional competence in a globalised educational environment thus increasingly involves not simply knowing contemporary pedagogical approaches, but possessing the adaptive expertise required to make them locally meaningful.

References

1. Бхіндер Н. В. Переосмислення мовної компетентності у вищій філологічній освіті в епоху ChatGPT. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя).* 2026. № 2. С. 9-19. https://doi.org/10.31654/2663-4902-2026-PP-2-9-19

2. Криштанович М. Ф., Стоділко Д.-М. Ю. Досвід вищої освіти в провідних країнах світу. *Педагогічна Академія: наукові записки.* 2024. № 13. https://doi.org/10.5281/zenodo.14268950

3. Chen Y., Ma L., Pirzada P., Chai K. K. Evaluating a Guided Personalised Learning Model in Undergraduate Engineering Education: A Data-Driven Approach to Student-Centred Pedagogy. *Education Sciences.* 2025. № 15(7). https://doi.org/10.3390/educsci15070925

4. Herut A. H. Global trends of research on advancing the pedagogical competence of preschool teachers: A bibliometric analysis. *Social Sciences & Humanities Open.* 2023. № 10. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100947

5. Pai G. Elementary Teachers' Experiences of Implementing Culturally Responsive and Inclusive Education in New York State. *Education Sciences.* 2025. № 15(1). https://doi.org/10.3390/educsci15010089

6. Pandey G. P. Learner Motivation in English Language Education: Theoretical Perspectives, Research Insights and Pedagogical Directions. *EIKI Journal of Effective Teaching Methods.* 2026. № 4(2). https://doi.org/10.59652/w388ew54

7. Rivas S. F., Bernardo A. B., Casanova J. R., Saiz C. Editorial: Educational transformation: 21st century skills and challenges for higher education. *Frontiers in Education.* 2025. № 10. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1583876

8. Waloszek B. Teacher educators' understanding of pedagogical innovation. *Frontiers in Education.* 2026. № 11. https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1849534

9. Yatsyshyna V. Lifelong Learning in an Age of Uncertainty. *Journal of Contemporary Philosophical and Anthropological Studies.* 2025. № 3(4). https://doi.org/10.59652/xsrsc281

PECULIARITIES OF THE INTERNATIONAL ACADEMIC MOBILITY REALIZATION AT HEIs WITHIN THE ERASMUS+ PROGRAMME UNDER CONDITIONS OF WAR

Oksana Ivanytska
Doctor of pedagogical sciences, associate professor
Lviv Polytechnic National University
ORCID: 0000-0002-5947-314X *oksana.s.ivanytska@lpnu.ua*

Prerequisites for the academic mobility at HEIs. Academic mobility of the students and the academic staff may be realized within different projects and programmes as well as signed agreements between different universities. Internationalization has a positive impact on Higher Educational Establishments, therefore academic mobility is supported at HEIs level and leads to stronger partnership between the students and the academic staff.

During Martial Law in Ukraine priorities shifted to safety of students and University staff, re-establishment of classroom training in the remote regions, policy for veterans support etc. At the same time, the focus remains on the European integration, internationalization strategies development at HEIs and continuation of education reforms – quality assurance, recognition, autonomy (National Erasmus + office UA, 2024).

Students' mobilities help them to acquire new knowledge and necessary skills to adapt and respond to new situations in the globalized environment (Kavasakalis, Gkiza, 2022). During war time these skills are needed to deal with challenges and find quick solutions. It is very important that the possibility for academic mobility remains for the internally displaced students or students who study abroad and may choose another country and university to obtain new skills.

Among the disadvantages and risks of the academic mobility is the so called "brain drain" which mean the risk for the labor force of the country (Kavasakalis, Gkiza, 2022). During a national crisis caused by war, universities face an unpredictable

outflow or loss of students. The mobility of Ukrainian students has shown growth after the start of the full-scale military invasion. The Ukrainian academic community obtained bigger support for the realization of academic mobility, and the Ukrainian students are highly qualified to study at foreign universities (Chala, Pichyk, Poddenezhnyi, Voropai, 2024). When we are talking about staff mobility, negative points may also include distribution of someone's duties among other colleagues during his/her academic mobility, especially when this is a long-term mobility.

The relationship between Framework Agreements on Cooperation or Memorandums of Understanding and the Erasmus+ Interinstitutional Agreements. It should be noted that academic mobility may be realized within different formats. Firstly, students and staff exchanges may be realized within Framework Agreements on Cooperation or Memorandums of Understanding. Usually, these Agreements include the information on the planned mobilities every year and the recommendations for such mobilities organization. Some mobilities may be realized within the annexes to the previously signed Framework Agreements, including numbers and dates of the mobilities. Also, mobilities may be organized within the international programmes. Here, we should mention the biggest EU programme for the academic mobility realization – the Erasmus + programme, when mobilities are organized within the Interinstitutional Agreements signed between two Universities. It is important to note, that Interinstitutional Agreements may be signed without the previously signed Framework Agreements on cooperation.

Academic mobility programmes. There are many academic mobility programmes which support the realization of academic mobility of students and staff. The most famous include: Erasmus +, DAAD, Fulbright, Chevening scholarships etc.

Erasmus+ can have a significant effect on citizens' perceptions, not least through exchanges. Dialogue, and academic expertise in EU affairs can promote reforms and increase knowledge about the EU in society, which is highly important. Therefore, Erasmus+ is an invaluable tool for the EU's public diplomacy (Bobotsi, 2021).

References:

1. Bobotsi, C. (2021). EU Education Diplomacy: Embeddedness of Erasmus+ in the EU's Neighbourhood and Enlargement Policies. Retrieved from: https://aei.pitt.edu/103402/1/edp_3-2021_bobotsi.pdf

2. Chala, N., Pichyk, K., Poddenezhnyi, O., Voropai, O. (2024). Analysing students' mobility at higher education institutions: Case of Ukrainian university during the war, *Journal of Business Economics and Management (JBEM), ISSN 2029-4433, Vilnius Gediminas Technical University, Vilnius*, Vol. 25, Iss. 1, pp. 191-210.

3. Kavasakalis, A., Gkiza, T. (2022). European Higher Education Area, internationalization and students' mobility in 21st century. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 9 (2), pp. 60-74.

4. National Erasmus + office UA. Annual Review: Recent Developments in Higher Education of Ukraine by 2024. (2024). Retrieved from: https://erasmusplus.org.ua/wp-content/uploads/2022/09/d4_1_d4_1_2_recent_developments_in_ukraine_education_december_2024.pdf

PROFESSIONAL ACTIVITY OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER IN A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Oksana Sovhar
candidate of pedagogical science, associate professor
Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy
ORCID: 0000-0002-3101-7409 *okssov@yahoo.com*

Against the backdrop of contemporary digital transformation in society, where information and communication technologies encompass absolutely all spheres of human activity, the issue of professional development and advanced training for higher education institution teachers acquires a radically new meaning and strategic importance. Traditional approaches and established methods for the professional development of pedagogical staff, which for decades have focused on periodic face-to-face courses and standardized educational programs, are no longer capable of effectively responding to the dynamic challenges of the present day, caused by the rapid development of innovations, the speed of access to scientific information, and growing requirements for a teacher's digital competencies [5].The integration of cutting-edge digital tools and educational platforms into the training process for teachers makes it possible to ensure not only the acquisition of new theoretical knowledge by them, but also the formation of a holistic system of professional competencies necessary for full and highly efficient activity in the new digital learning environment.

The challenges faced by a modern teacher in the process of digitalization go far beyond basic technological literacy or the ability to use computer equipment. They encompass the ability to critically comprehend large arrays of information, creatively design educational content, organize fruitful cooperation in virtual spaces, and demonstrate a readiness for continuous retraining and lifelong self-improvement [3]. Because technological progress occurs significantly faster than traditional educational systems manage to revise their standards, an acute need arises for the development and implementation of a systemic approach to creating innovative programs for the

professional development of teachers that would not only meet the current demands of educational practice, but also possess predictive potential regarding future changes. Scientific interest in this problem is driven by the necessity for a deep analysis of the effectiveness of various advanced training models under conditions of rapidly changing technologies, the generalization of best global practices, and their consistent adaptation to domestic realities. The practical value of solving this task lies in the direct impact of the teacher's level of professional mastery on the quality of training for future specialists, who play a decisive role in preparing the younger generation for successful self-realization in a digital society.

Despite a rich body of scientific research, a number of important aspects of the indicated problem require further deep study and practical resolution. In particular, determining the most effective digital tools and methods for the targeted development of specific professional competencies among teachers under conditions of a dynamic educational environment remains urgent. Furthermore, special attention is required regarding the scientifically grounded adaptation of international advanced training experience to national educational realities and the overcoming of specific local barriers. The main goal of scientific inquiry in this direction consists of a comprehensive study of innovative approaches to the professional development of teachers in the digital era, identifying the most effective models for their advanced training, and providing practical recommendations for their implementation. To achieve this goal, it is necessary to sequentially solve tasks related to analyzing current technological trends, determining the structure of required digital competencies, conducting a comparative analysis of international and domestic experience, identifying key challenges, and substantiating directions for improving the advanced training system.

A comparative analysis of traditional and innovative approaches to the professional development of teachers reveals qualitative differences across all key parameters of the educational process. Traditional advanced training methods are characterized by a rigid attachment to physical place and time, implemented predominantly in a face-to-face format through attending conferences, seminars,

lectures, and trainings at predetermined times. This created significant limitations for teachers, depriving them of the opportunity to study at a convenient individual pace and combine professional development with intensive primary activity. In contrast to traditional forms, innovative approaches to advanced training based on the use of digital technologies demonstrate a high level of flexibility, adaptability, and interactivity. Massive open online courses have become one of the leading tools for the continuous professional development of teachers, providing round-the-clock access to a vast array of high-quality educational resources and international experience. Thanks to online platforms, teachers gain the opportunity to study new disciplines, master advanced teaching methodologies, and improve their qualifications at a convenient time from anywhere in the world. This allows them to overcome temporal and spatial barriers, ensuring a high level of autonomy for the educator and permitting the formation of a flexible learning schedule in accordance with their own needs and capabilities.

An important element of the innovative advanced training system is the use of digital simulators and virtual learning environments, which make it possible to model diverse pedagogical situations and practice new teaching methods in practice [1]. Unlike traditional learning, where practice was delayed in time, digital simulators provide an opportunity for the practical assimilation of innovative approaches without any risk to the real educational process. Educators can repeatedly test various scenarios of teaching behavior, analyze the consequences of made decisions, and adjust their own methodological techniques in a safe virtual space, which significantly increases their confidence and readiness to implement new technologies in actual classroom work.

A special place in the innovative professional development of teachers is occupied by artificial intelligence and adaptive digital systems. Advanced training platforms integrated with artificial intelligence algorithms are capable of performing an automatic diagnosis of a teacher's initial level of knowledge, identifying individual gaps in competencies, and forecasting further needs for professional growth [4]. Based on this analysis, artificial intelligence forms a personalized educational trajectory, offering precisely those learning modules and materials that are most relevant for the

given specialist. This is fundamentally different from uniform learning under a general program, as it ensures maximum efficiency and time savings through targeted preparation.

Working in a virtual space requires the educator to have a high level of online communication skills, which presupposes the teacher's ability to maintain continuous, clear, and constructive interaction with students through digital platforms, messengers, and video conferencing. Online communication consists not only in the transfer of educational information, but also in creating comfortable conditions for active classroom discussion, prompt provision of high-quality feedback, and maintaining high student motivation. Alongside this, the adaptation of educational methodologies acquires decisive importance, consisting of the teacher's ability to transform traditional pedagogical techniques to the needs of the digital environment, effectively applying elements of gamification, interactive tasks, and modern digital interfaces.

A modern teacher must possess skills in using data to analyze learning outcomes, which presupposes the ability to collect, process, and interpret digital indicators of student success and activity using special analytical tools of educational platforms. Educational data analysis enables the educator to timely identify student learning difficulties, adjust the pace and methods of teaching, and increase the overall effectiveness of the educational process. In addition, an extremely relevant competency in conditions of distance learning is the provision of socio-emotional support, which consists of the teacher's ability to ensure psychological comfort, emotional engagement, and motivational stimulation of students using online tools, countering feelings of isolation.

All indicated competencies are in close systemic interconnection and synergy, forming a single complex of professional mastery for the educator of the digital era. Digital literacy serves as the fundamental basis upon which the improvement of all other skills is built, allowing the teacher to integrate digital resources and transition to competent information management. In turn, information management and online communication skills complement each other in the process of organizing systematic dialogue with students and providing feedback. The adaptation of educational

methodologies directly intertwines with socio-emotional support, as personalized learning and attention to the psychological state of students ensure a high level of engagement and motivation. The logical completion of the interaction of these competencies is the achievement of high educational goals, the creation of an adaptive educational environment, and the ensuring of quality in the training of higher education students.

Conducting a comparative analysis of international and domestic experience in implementing innovative programs for the professional development of teachers confirms the presence of certain differences in the levels of technology integration, flexibility of educational models, and volumes of resource provision. In international practice, particularly in leading countries of the European Union, the USA, and Great Britain, digital platforms such as Coursera, EdX, and FutureLearn are an integral and systemic component of teacher advanced training, ensuring broad access to international educational courses. Foreign models focus attention on flexible individualized programs taking into account the development pace of each teacher, constant progress monitoring, widespread use of virtual laboratories, and active engagement in developed professional teacher communities. Furthermore, in European and American practice, a powerful system of state and private financial support for the professional growth of educators functions, and ongoing career consulting is provided [5].

The analysis demonstrates that the digital transformation of higher education is changing both the content and forms of teachers' professional development, shifting the focus from periodic advanced training towards continuous, flexible, and individualized learning. Effective professional development in the digital educational environment requires not only digital literacy but also the development of interconnected competencies in information management, online communication, adaptation of teaching methodologies, educational data analysis, and the purposeful use of emerging technologies, including artificial intelligence. International experience demonstrates the potential of digital platforms, adaptive systems, and virtual learning environments for supporting teachers' continuous professional growth; however, their

implementation should take into account the specific needs and conditions of national higher education. Further research could focus on evaluating the effectiveness of particular digital tools and professional development models and identifying appropriate ways of integrating them into teachers' professional practice.

References

1. Fernández-Batanero J. M., Montenegro-Rueda M., Fernández-Cerero J., García-Martínez I. Digital competences for teacher professional development. *Systematic review. European Journal of Teacher Education.* 2022. Vol. 45, no. 4. P. 513–531. DOI: 10.1080/02619768.2020.1827389.

2. Miziuk V. Digital competencies of teachers for the implementation of blended learning. *Перспективи та інновації науки.* 2023. № 9(27). P. 281–292. DOI: 10.52058/2786-4952-2023-9(27)-281-292.

3. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. 95 p. DOI: 10.2760/159770.

4. Shyshkina M., Nosenko Y. Promising technologies with elements of AI for professional development of teaching. *Physical and Mathematical Education.* 2023. Vol. 38, no. 1. P. 66–71. DOI: 10.31110/2413-1571-2023-038-1-010.

5. Starkey L. A review of research exploring teacher preparation for the digital age. *Cambridge Journal of Education.* 2020. Vol. 50, no. 1. P. 37–56. DOI: 10.1080/0305764X.2019.1625867.

THE IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF MARKETING COMPETENCE AMONG EMPLOYEES OF ENGINEERING COMPANIES

Oleh Slotskyi

Educational and Scientific Program "Educational, pedagogical sciences"

Postgraduate studies, 4th year of study

ORCID: 0009-0004-7988-7325 *oleh.m.slotskyi@lpnu.ua*

Scientific advisor: Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Tetiana Helzhynska

ORCID: 0000-0003-3280-5199 *tetiana.y.helzhynska@lpnu.ua*

Lviv Polytechnic National University

In our study, the implementation of a set of pedagogical conditions for the development of marketing competence among employees within the framework of corporate training in an engineering company has been substantiated (Mukan, Mukan, Shayner, & Demus, 2026). The realization of the first pedagogical condition – introducing a corporate training program aimed at fostering marketing competence among employees of the engineering company – entailed its design in accordance with the needs of engineering enterprises specializing in water treatment and wastewater purification.

Among the key objectives of the corporate training program was the formation of an integrated system of knowledge necessary for analysing consumer demands, selecting effective communication tools, preparing commercial proposals, and establishing stable, long-term partnerships. At the same time, a significant aspect involved the development of the ability to apply acquired knowledge to solve complex marketing tasks at all stages of engineering project implementation: from identifying market needs to presenting completed solutions to potential clients.

This, in turn, required the cultivation of practical skills in conducting marketing research, analysing the competitive environment, and adapting business strategies to the dynamics of the water treatment and wastewater purification market.

Among the important tasks, particular emphasis was placed on developing the ability for reflective comprehension of one's own marketing activities, objective evaluation of the strengths and weaknesses of the enterprise's commercial strategy, as well as identifying directions for its improvement and for the personal and professional growth of specialists.

The universal character of the developed program presupposes the possibility of its adaptation and implementation through diverse organizational forms of training, ranging from internal seminars to interactive workshops and coaching. In accordance with the program's objectives, the formation of marketing competence among employees of engineering companies was conceptualized as an integrative characteristic of a specialist, encompassing a system of knowledge, skills, and abilities aimed at a deep understanding of market needs, effective promotion of technical solutions, and the establishment of long-term partnerships.

The evaluation of the program's effectiveness was carried out using a multi-level model: participants' reactions to the program, learning outcomes, changes in employees' professional activities, and the overall performance of the company. Feedback was obtained through a specially designed questionnaire, which facilitated the identification of employees' attitudes toward the program, its structure, and its effectiveness. In addition, after each training activity, reflective discussions were conducted regarding the quality of the learning materials, the appropriateness of the methods, organizational aspects, and the professional preparation of the trainer or coach.

The evaluation results demonstrated positive dynamics: an increased level of marketing competence among employees, greater confidence in professional interactions with clients, and the refinement of practical approaches to implementing engineering solutions in accordance with market requirements.

The second pedagogical condition – the development of employees' marketing competence in an engineering company through contextual learning – involved the organization of two seminars, a training session, and coaching activities (Желанова, 2013). The content of these educational events was designed with consideration of real

professional situations and the specific nature of engineering companies' activities, thereby ensuring a high degree of practical relevance of the learning material.

For instance, within the seminar "Consumers in the Field of Water Treatment and Wastewater Purification", participants addressed issues related to analysing the target audience of consumers of these services, studied the key needs and expectations of clients, mastered methods of collecting customer information, and explored principles for developing competitive engineering solutions. Particular attention was devoted to marketing communications and the establishment of long-term partnerships with clients.

A distinctive feature of the proposed training model was the step-by-step engagement with professional situations, which entailed the gradual complication of the problem field and the expansion of the decision-making context. This approach contributed to deeper assimilation of the material, the development of critical thinking, and the formation of the ability to integrate theoretical knowledge with practical activities in the conditions of a specific production environment.

The implementation of the third pedagogical condition – stimulating interaction in the process of developing marketing competence among employees of an engineering company – entailed organizing collaboration among staff from different departments of the enterprise specializing in water treatment and wastewater purification.

Within the framework of contextual learning for professional development, a training session entitled *"*Effective Marketing Communications" was conducted as part of the corporate training program "Marketing Competence of Employees in Engineering Companies Specializing in Water Treatment and Wastewater Purification: From Theory to Practice." According to the author's concept, the training pursued two key objectives: the development of specific professional skills and abilities necessary for the effective fulfilment of job responsibilities, and the creation of a unified communicative space for employee interaction aimed at strengthening corporate culture.

The training program included the presentation of learning materials such as

“Effective Marketing Communications” and “B2C Marketing Strategy,” followed by discussions, analysis of participants’ own experiences, and other interactive activities. The program also incorporated practice-oriented case studies, including: “Developing Marketing Communications for a New Engineering Solution,” “Building an Effective PR Campaign to Enhance Brand Trust,” “Using Digital Tools to Attract New Clients,” “Employing Feedback to Improve Communication Strategies,” “Optimizing Communication Channels to Reach New Clients,” “Formulating Proposals for Different Client Segments,” and “Implementing a Loyalty Program to Retain Clients.”

This approach fostered both the acquisition of applied skills and the enhancement of collaborative practices, thereby contributing to the comprehensive formation of marketing competence in the context of engineering project implementation.

Work on the case studies was carried out in a format of team interaction, which involved solving a problem situation, presenting the proposed solution, collegial discussion of its advantages and limitations, as well as the search for alternative options for implementing the suggested strategies. This approach ensured the development among participants of professional communication skills, the ability to work in a team, to defend their own position with reasoned arguments, and to participate in collective decision-making (Зливков, & Лукомська, 2022).

The final stage of the training consisted of a mini-discussion, which enabled participants to engage in reflective comprehension of the training tasks. Participants exchanged views on the effectiveness of the proposed communication approaches, discussed the specifics of interaction with different categories of clients, and outlined the key factors for the successful implementation of marketing strategies. For the summative analysis, a communication skills assessment table was employed, allowing both self- and peer-evaluation of the level of competence formation and the effectiveness of interpersonal interaction.

Overall, the implementation of the training contributed to the practical assimilation of knowledge about marketing activities in the field of water treatment and wastewater purification, the development of employees’ communicative

competence, the formation of teamwork skills, and the ability to critically analyse professional situations. These outcomes were confirmed by the positive dynamics of indicators observed during the monitoring of experimental results.

The implementation of the fourth pedagogical condition – organizing coaching to foster marketing competence among employees of an engineering company – required the prior development of scientific and methodological recommendations for structuring coaching within the corporate educational environment, taking into account the professional specificity of participants' activities (Зонов, 2021). The deployment of coaching was based on preliminary diagnostics of employees' levels of marketing knowledge and skills, as well as their motivation to develop marketing competence.

On the basis of the diagnostic results, the problem field was specified, gaps in professional training were identified, and the goals and objectives of educational influence were refined. These were directed toward the assimilation of a system of knowledge, skills, and abilities necessary for the effective application of marketing strategies in the sphere of engineering business.

On the basis of the diagnostic results, the problem field was specified, gaps in professional training were identified, and the goals and objectives of educational influence were refined. These were directed toward the assimilation of a system of knowledge, skills, and abilities necessary for the effective application of marketing strategies in the sphere of engineering business.

The content of the coaching sessions was oriented toward the practical aspects of specialists' professional activities. In particular, participants engaged with topics that included: interaction with clients and the establishment of long-term partnerships; cooperation with suppliers and partners in the context of equipment procurement; the development and presentation of technical solutions; the formulation of strategies for long-term maintenance of facilities; and the organization of technical, consultative support, and warranty services. Special emphasis was placed on the development of negotiation skills, presentation techniques, consulting practices, and effective communication with target audiences.

During the sessions, both individual and group tasks were practiced, fostering

the development of self-reflection, critical thinking, and the ability to adapt marketing strategies to the conditions of specific markets. The outcomes of the coaching were evaluated through expert analysis of the dynamics of professional indicators, participants' self-assessment, and observation of behavioural changes during role-playing and practical tasks.

A positive trend was identified in the growth of marketing competence levels, thereby confirming the effectiveness of the implemented pedagogical condition.

References

1. Желанова, В. (2013). *Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія та технологія: монографія.* Луганськ: Видавництво «ЛНУ імені Тараса Шевченка».

2. Зливков, В. Л., & Лукомська, С. О. (2022). *Сучасні тренінгові технології розвитку особистості в освіті.* Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

3. Зонов, Б. (2021). Коучинг як процес підтримки та розвитку нових моделей поведінки в освітньому середовищі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 4,* 380-387.

4. Mukan, N. V, Mukan, O. V., Shayner, H. I., & Demus V. A. (2026). Corporate learning: a multi aspect approach to continuous professional development in the 21st century. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка». Серія «Психологія». Серія «Медицина»), 4*(62), 116-126.

INTERDISCIPLINARY INTEGRATION OF MANAGERIAL, PROFESSIONAL AND LEGAL COMPONENTS IN THE TRAINING OF MASTER'S STUDENTS IN CYBERSECURITY AND INFORMATION SECURITY: IMPLEMENTATION SPECIFICS

Rostyslav Smikh

PhD student of the Department of Pedagogy and Innovative Education

ORCID: 0009-0002-5240-4413 *rostyslav.a.smikh@lpnu.ua*

Scientific advisor: Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Oksana Storonska

ORCID: 0000-0003-2348-0265 *oksana.s.storonska@lpnu.ua*

Lviv Polytechnic National University

The specific nature of contemporary professional activity in the field of cybersecurity and information protection lies in the fact that the vast majority of professional tasks are complex in character and require the simultaneous application of knowledge from various subject areas. Making particular professional decisions concerning the provision of cybersecurity presupposes not only a profound understanding of the technical aspects of the functioning of information systems, but also knowledge of the regulatory and legal foundations of professional activity, the specifics of strategic planning, the principles of management, communication, and so forth. In this connection, the full-fledged formation of the managerial competence of prospective master's students in cybersecurity and information protection is possible only on the basis of the integration of various areas of professional training. In the course of investigating the problem of forming the managerial competence of master's students in cybersecurity and information protection, we established that one of the pedagogical conditions conducive to the achievement of the expected result is the interdisciplinary integration of the managerial, professional and legal training of master's students in cybersecurity and information protection. In contemporary pedagogical science, interdisciplinary integration is regarded as one of the leading trends in the development of higher education, determined by the growing complexity

of the content of professional activity and by the increasing number of complex tasks whose solution requires the simultaneous use of knowledge from different fields (Ганаба, 2012; Покудіна, 2016; Перетяка, & Богомолов, 2026).

In the course of the pedagogical experiment, the interdisciplinary integration of the managerial, professional and legal training of master's students in cybersecurity and information protection, as a pedagogical condition, was implemented through the use of a set of interdisciplinary professional case studies during both lectures and seminars, the content of which combined the managerial, specialised professional and legal aspects of ensuring cybersecurity. The design of such case studies was grounded in the principle of integrating knowledge from different branches of science, which made it possible to examine one and the same problem simultaneously from technical, managerial, regulatory-legal and ethical perspectives. It was precisely this organisation of the learning material that ensured the formation of a holistic vision of the professional activity of a cybersecurity and information protection specialist, in which none of the components mentioned functions in isolation.

A characteristic feature of the case studies is that none of the situations proposed could be analysed exclusively from the standpoint of the technical provision of cyber protection or solely through the prism of legal requirements. Each problem required comprehensive interpretation, the combination of knowledge from different branches of scientific knowledge and the establishment of interrelations between technical solutions, managerial procedures, regulatory and legal requirements, and the ethical aspects of the activity of a cybersecurity and information protection specialist. In this way, interdisciplinary links were realised not declaratively, but directly in the process of examining the relevant professional cases.

Thus, for example, the case study “Implementing GDPR Requirements in an Organisation: The Managerial and Legal Aspects of Adoption” involved identifying the set of managerial decisions necessary for introducing the requirements of the General Data Protection Regulation (GDPR) into the activity of an organisation. To this end, participants had not only to analyse the regulatory and legal requirements concerning the protection of personal data, but also to propose ways of integrating these

requirements into internal business processes, and to determine the directions of staff training, monitoring and internal auditing. As a result, the technical issues of ensuring information security were considered in inseparable connection with the managerial mechanisms of organising the enterprise's activity and with the legal requirements of international legislation.

No less illustrative in this context is the case study “The Liability of the CISO for a Cyberattack Resulting from the Chronic Underfunding of Security”, in which the attention of prospective master's students was directed towards analysing the interrelation between cyber risk management, financial planning and the personal responsibility of the head of the information security service. In the course of the discussion, students assessed his or her scope for substantiating the need to fund cyber protection measures, determined the limits of his or her responsibility under conditions of limited resources, analysed the mechanisms of communication with senior management, and developed recommendations for preventing similar situations. Working through this case study made it possible to integrate knowledge from financial management, risk management, organisational management and the professional activity of a cybersecurity and information protection specialist.

The synthesis of the legal, managerial and ethical aspects of professional activity was likewise ensured during work on the case study “Monitoring Employees in the Digital Environment: Balancing Security and Privacy”. The situation proposed required master's students to analyse the problem of the digital monitoring of personnel not only as an instrument for ensuring information security, but also as a complex managerial decision that directly affects the observance of employees' rights, the corporate climate and the level of trust within the organisation. In the course of the discussion, prospective specialists developed a policy for the use of monitoring tools, determined the legal limits of their application, analysed possible ethical dilemmas and proposed managerial decisions aimed at achieving a balance between the needs of information security and the safeguarding of employees' right to privacy.

At the same time, the case study “Reporting Cyber Incidents to Regulators: Legal Requirements and Managerial Decisions” made it possible to integrate knowledge

concerning regulatory and legal governance, crisis management and the organisation of external communication. During its analysis, participants determined the procedure for the organisation's interaction with regulatory bodies following a large-scale cyber incident, substantiated the content of notifications, assessed the risks to the company's reputation and elaborated an algorithm for managerial decision-making that ensured simultaneous compliance with legislative requirements and the minimisation of negative consequences for the organisation. Particular attention in the course of work on the case study was devoted to identifying the optimal balance between the openness of information, compliance with the requirements of legislation and the protection of the organisation's interests.

Taken together, such case studies created a holistic interdisciplinary space of professional analysis, in which the managerial, professional, legal and other aspects of activity were considered not separately, but as interrelated elements of a single system for ensuring cybersecurity. Their content was constructed in such a way that every professional problem required master's students to make simultaneous use of knowledge from different fields and to correlate technical solutions with the requirements of legislation, international standards, corporate policies and the principles of management. This encouraged prospective specialists to analyse professional situations not only from the standpoint of technological expediency, but also to evaluate their organisational, legal, economic and ethical consequences, to substantiate managerial decisions with regard to the interests of various stakeholders, and to forecast the possible outcomes of their implementation.

Thus, the implementation of the second pedagogical condition through the use of a set of interdisciplinary professional case studies ensured the formation of prospective master's students' ability to consider cybersecurity problems as holistic managerial situations whose resolution requires the simultaneous consideration of technical, organisational, legal and ethical factors. In the process of analysing the case studies, prospective specialists acquired experience in the comprehensive interpretation of professional problems, the substantiation of managerial decisions and the assessment of possible consequences with regard to the requirements of legislation,

professional standards and the specifics of the functioning of organisations, which constitutes an important precondition for effective managerial activity in the professional sphere.

References

1. Ганаба, С. (2012). Міждисциплінарна інтеграція як організація знання: освітній аспект. *Науковий вісник Чернівецького університету. Філософія*, *621-622*, 233-238.

2. Перетяка, Н., & Богомолов, Е. (2026). Міждисциплінарна інтеграція для підготовки майбутніх інженерів водного транспорту. *Молодь і ринок, 1*(245), 95-99.

3. Покудіна, Л. С. (2016). Міждисциплінарна інтеграція як засіб формування готовності майбутніх фінансистів до професійної діяльності. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, *46*, 292-296.

THE FORMATION OF PROJECT-RESEARCH COMPETENCE OF MASTER'S STUDENTS IN MUSICAL ART: CONTRADICTIONS AND PROSPECTS FOR DEVELOPMENT

Vitalii Bilan

Junior Research Fellow at the Department of Intellectual Property Protection and Technology Transfer of the Scientific and Research Division

ORCID: 0009-0005-0256-3637 *vitalii.m.bilan@lpnu.ua*

Lviv Polytechnic National University

Master's training in the field of musical art today finds itself in a state of internal tension. On the one hand, it has inherited the conservatory tradition, in which the criterion of quality is performance excellence, and knowledge is transmitted primarily in the individual studio according to the master–apprentice principle. On the other hand, the normative requirements of the second level of higher education address the graduate with a fundamentally different type of activity – independent production of new knowledge and innovative solutions. It is precisely at this fault line that the problem of forming project-research competence of master's students in musical art arises, which should be considered as an integrative personal construct combining the ability to conceive, substantiate, and implement an artistic or educational project with the ability to investigate its foundations, context, and outcomes by scholarly means.

The normative dimension of the problem's relevance is outlined by the Higher Education Standard in the speciality 025 "Musical Art" for the second (master's) level, approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of March 4, 2020, No. 368. The integral competence of the graduate explicitly presupposes the resolution of complex tasks and problems of professional activity, including "conducting research and/or implementing innovations" (Міністерство освіти і науки України, 2020). For educational-scientific programs amounting to 120 ECTS credits, the standard additionally specifies the ability to conduct research at the appropriate level, while among the program learning outcomes it includes the capacity to plan and carry out research in the field of culture and art, to select and analyse information, to

substantiate conclusions and publicly discuss them, as well as to master modern methods of scholarly inquiry, including data-driven approaches. However, the normative fixation of this requirement does not in itself ensure its methodological implementation: the standard defines the expected outcome but does not provide either the structure of the corresponding competence, the technology of its formation, or the criteria for its measurement. This asymmetry between the normative requirement and the methodological toolkit constitutes the practical core of the problem.

The European context lends the issue additional urgency. Studies of the processes of academization in higher music education demonstrate that, following the Bologna Declaration, traditional music academies have gradually transformed into institutions where performance training is combined with artistic research, and the qualification work acquires a hybrid character: a concert program is accompanied by a written or multimedia component (Johansson, & Georgii-Hemming, 2021). A significant conclusion of these authors is that artistic practice in itself does not yet constitute research: to attain research status, it requires a systematic methodology, an explicit research question, and evidence-based argumentation. For Ukrainian master's programs, this means that the mechanical addition of a scholarly section to a performance program does not resolve the problem; what is needed is a deliberately cultivated ability to conceptualise one's own artistic activity as an object of reflection and substantiation.

The content dimension of the problem explains why it is appropriate to speak specifically of project-research competence rather than separately of project and research competence. The product of activity of a contemporary master's student in music almost always takes a project form: an original concert program, a festival or artistic event, a studio recording, an educational or outreach initiative, or a grant application for the support of a cultural product. Each of these products requires prior analysis (repertoire, stylistic, audience, and resource), thus involving research work embedded in the very logic of the conception rather than external to it. Studies of project technologies in arts education demonstrate the productivity of such integration: O. Khyzhna distinguishes interpretative, creatively-productive, pedagogical-modeling,

and interdisciplinary types of projects, emphasizing that project activity is impossible without the personal choice of topic, means, and partners, and that it is precisely through this choice that the creative potential of the future specialist is revealed in the unity of motivational, cognitive, operational, and personal components (Хижна, 2024). In turn, L. Bondarenko describes a three-phase logic of implementing the project method (organizational-preparatory, technological, and generalising stages) and shows that its exploratory-research, reflective, and evaluative functions are no less significant than the purely performance-oriented ones, as they shift the focus from classroom activity to the student's independent cognitive work (Бондаренко, 2020). These findings convincingly demonstrate the compatibility of project and research foundations; however, they pertain primarily to the bachelor's level and the training of music teachers, whereas the specificity of the master's level (greater autonomy, research novelty, and responsibility for conceptualisation) often remains outside their focus.

The digital and interdisciplinary context of contemporary musical practice adds further weight to the problem. Work with sound recording and arrangement in digital environments, analysis of listener data from streaming platforms, creation of online courses and multimedia interpretative commentaries, as well as the application of artificial intelligence tools in composition and score analysis. All of these require from the master's student the ability to formulate a research question, test a hypothesis, and critically evaluate the obtained results, that is, to engage in research activities within material atypical for classical conservatory training. Consequently, project-research competence emerges not as a narrowly specialised add-on, but as a mode of professional adaptation of the musician to an environment that evolves more rapidly than curricula are updated.

The socio-cultural and professional dimensions render the problem particularly relevant for Ukraine. The conditions of wartime and post-war recovery impose upon musicians tasks that previously did not belong to their professional repertoire: preservation and digitisation of artistic heritage, cultural diplomacy and representation of Ukrainian music abroad, artistic practices of social support and rehabilitation, and

work with displaced communities. All of these tasks are inherently project-based and competitive in nature: institutional support for cultural initiatives is provided through grant selection, where decisive factors include the substantiation of the idea, analytical justification of the need, measurability of outcomes, and the ability to assess impact. A master's graduate possessing only performance skills proves uncompetitive in such an environment; by contrast, one who is capable of transforming an artistic idea into a substantiated project acquires genuine instruments of professional self-realization and influence.

The scientific-theoretical dimension demonstrates the insufficient elaboration of the problem. Despite a considerable number of studies on the professional competence of the musician-educator, the concept of project-research competence of master's students in musical art lacks a consolidated definition; its component structure is described only fragmentarily, while the criteria, indicators, and levels of formation are largely non-operationalized. Valid diagnostic methodologies suitable for artistic specialisations are practically absent, given that the outcomes possess an artistic nature, resist purely quantitative measurement, and require a combination of expert and self-assessment approaches. Furthermore, the pedagogical conditions under which the research component is organically embedded into professional training, without undermining its performance-centred core, remain unexplored.

Accordingly, it appears logical to conclude that the relevance of the problem should be defined through the prism of contradictions: between the normatively established requirement of research-innovative activity for master's students and the predominantly performance-oriented character of established training practices; between the project-based nature of contemporary professional activity of musicians and the subject-fragmented structure of the educational process; between the need for objective evaluation of artistic-research outcomes and the underdevelopment of appropriate diagnostic tools. Addressing these contradictions requires a theoretical substantiation of the essence and structure of project-research competence of master's students in musical art, the development of a model and pedagogical conditions for its

formation, as well as experimental verification of their effectiveness, which defines a promising direction for further scholarly inquiry.

References

1. Бондаренко, Л. А. (2020). Метод проєктів у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі,* (5), 106–111. https://doi.org/10.28925/2518-766X.2020.5.16

2. Міністерство освіти і науки України. (2020). *Стандарт вищої освіти за спеціальністю 025 «Музичне мистецтво» для другого (магістерського) рівня вищої освіти: затверджено наказом МОН України від 04.03.2020 № 368.* Взято з: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2020/03/025-myzichne-mystectvo-M.pdf

3. Хижна, О. П. (2024). Ресурс проєктної технології в процесі розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах професійної підготовки. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки,* (157), 58–62. https://doi.org/10.31392/NZ-udu-157.2024.07

4. Johansson, K., & Georgii-Hemming, E. (2021). Processes of academisation in higher music education: The case of Sweden. *British Journal of Music Education, 38*(2), 173–186. https://doi.org/10.1017/S0265051720000339

THE PROBLEM OF DEVELOPING PROBLEM-SOLVING AND INQUIRY COMPETENCE OF FUTURE JUNIOR BACHELORS IN COMPUTER SCIENCE

Volodymyr Krasnytskyi

PhD Student at the Department of Pedagogy and Innovative Education

ORCID: 0009-0004-2079-6808 *krasn.vol.iv@gmail.com*

Academic Supervisor: Tetiana Ruziak, PhD

ORCID: 0000-0002-4697-8034 *Tania10923@ukr.net*

Lviv Polytechnic National University

Future junior bachelors in Computer Science need to identify a problem, search for relevant information, compare alternatives, select tools, test a solution and justify the result. In this paper, we use the term problem-solving and inquiry competence to denote an integrated personal and professional capacity that enables a student to recognize a contradiction or difficulty, formulate a problem in operational terms, determine the required information, organize a search strategy, evaluate the relevance and reliability of sources, choose computational methods, construct and test a solution, and assess its limitations. The competence therefore combines informational, algorithmic and reflective activity. A student does not simply find information; the student transforms data, documentation and technical evidence into a model, algorithm, program, explanation or justified decision and remains responsible for verifying the obtained result.

International frameworks confirm the relevance of this orientation. DigComp 2.2 presents problem solving as a separate area of digital competence and connects it with technical problem solving, identification of needs and technological responses, creative use of digital technologies and recognition of digital competence gaps [3]. Computer Science Curricula 2023 also applies a competency-based approach and relates computer science education to the integration of knowledge, skills and dispositions demonstrated in meaningful contexts [2]. These positions support systematic

development of problem-solving and inquiry competence throughout the educational programme rather than its treatment as an isolated skill.

Such actions support initial learning but do not automatically develop the ability to explain why a method is suitable, how it should be adapted, or how its correctness can be established. Research on information problem solving in higher education also shows difficulties in planning a search, defining an information need and processing sources; task-centred instruction can improve planning and search activities [1]. These findings are relevant to computer science, where technical decisions increasingly depend on documentation, source code, specifications and test evidence.

Formation of the competence requires a corresponding design of educational tasks. Exercises with one known procedure should be complemented by situations that contain incomplete data, alternative solution paths, a need to select tools or a requirement to justify the reliability of information. At the beginning of training, a teacher can provide the problem context and a limited set of resources while asking students to select relevant evidence and explain the sequence of actions.

Later, students can independently formulate subproblems, search documentation, compare algorithms and construct tests. Authentic tasks may include diagnosing a program failure, selecting a data structure under defined constraints, comparing algorithms, designing a database query for an incompletely specified request or assessing the reliability of a simple digital solution. The student should document the search and verification process, not only submit the final product.

The use of generative artificial intelligence also requires methodological regulation. Complete prohibition does not prepare students for professional environments in which such tools are increasingly available, whereas uncritical use can conceal errors and reduce independent analysis.

In our view, educational tasks should require students to state how an artificial intelligence tool was used, compare generated content with authoritative documentation or test evidence, identify limitations and justify the final decision. The teacher should coordinate these requirements across disciplines so that inquiry, verification and explanation become stable elements of programming, database,

computer systems and interdisciplinary project work. Such coordination reduces fragmentation and supports progressive transfer of search strategies between professional contexts.

Assessment should correspond to the structure of the competence. Traditional tests can measure selected knowledge, but authentic performance tasks provide stronger evidence of action in an uncertain situation.

We propose combining diagnostic tasks, project fragments, debugging protocols, code reviews and short reflective reports. Evaluation criteria may include accuracy of problem formulation, relevance of the search strategy, quality of selected sources, appropriateness of the computational method, correctness of implementation, completeness of testing, strength of justification and ability to revise a decision after receiving new data. Worked examples, search templates, checklists and teacher feedback can support beginners, while these supports should gradually decrease as students gain independence.

Thus, the problem of forming problem-solving and inquiry competence of future junior bachelors in Computer Science concerns the organization of the educational process as a whole. We define the expected result as readiness to transform an uncertain professional situation into a sequence of justified search and solution actions, use digital resources critically, construct and test a computational decision and reflect on its quality.

Effective formation requires authentic problem contexts, progressive independence, explicit work with information sources, systematic verification, interdisciplinary coordination and assessment of reasoning processes. Further research should specify criteria and indicators for measuring the competence.

References

Argelagós, E., Garcia, C., Privado, J., & Wopereis, I. (2022). *Fostering information problem solving skills through online task-centred instruction in higher education*. Computers & Education, 180, 104433. DOI: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104433

Kumar, A. N., Raj, R. K., et al. *Computer Science Curricula 2023*. ACM, IEEE Computer Society, AAAI. DOI: https://doi.org/10.1145/3664191

Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens: With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. DOI: https://dx.doi.org/10.2760/490274

THE ORGANIZATION OF CORPORATE TRAINING FOR IT EMPLOYEES BASED ON THE DEVELOPMENT OF PROJECT ACTIVITIES

Yan Bezhrebelnyi

Educational and Scientific Program "Educational, pedagogical sciences"

Postgraduate studies, 4th year of study

ORCID: 0009-0000-9750-8414 *yan.o.bezhrebelnyi@lpnu.ua*

Scientific advisor: Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Nataliya Mukan

ORCID: 0000-0003-4396-3408 *nataliya.v.mukan@lpnu.ua*

Lviv Polytechnic National University

The expediency of organising corporate training on the basis of project activity development is substantiated by the fact that its process involves planning, organisation, monitoring, adjustment, and management of a real project. Within the framework of designing and implementing such a project, IT sector employees have the opportunity to practically test their own system of knowledge and critically evaluate the skills and abilities that constitute the components of project competence (Mukan, Mukan Shayner, Demus, 2026).

In the scientific and pedagogical literature, project-based learning, the project method, and project technology of instruction are considered at different levels of the system of continuous professional education. Thus, Пандазі і Станжур (2023) investigate the training of future managers and note that "the implementation of project activity in the educational process is conditioned not only by the involvement and personal-professional development of learners, but also by the ability to demonstrate high qualification, innovative thinking, and leadership qualities, which can successfully influence transformational strategies in the course of implementing change." (p. 91). The researchers argue that "the effectiveness of this method lies in increasing students' interest and motivation, as well as in developing communication skills and the ability to independently formulate questions and find answers to them."

(Пандазі, & Станжур, 2023, p. 93).

Since project activity is a widespread practice in the IT environment, it is important that IT specialists are aware not only of its individual aspects but also possess a system of knowledge, skills, and abilities, while adhering to corporate values and demonstrating professional and personal convictions. This contributes to the formation of a strategic vision of the specifics of project implementation and the role of each member of the project team, thereby facilitating work processes and ensuring success.

At first glance, it may seem logical that every company has developed procedures for project implementation and for engaging specialists to perform clearly defined tasks. However, the results of the conducted study indicate that IT sector employees require a deepening and systematisation of knowledge, as well as the development of skills for their practical application. Moreover, we are convinced that through the use of modern technologies, collegial management, and a high level of project competence among IT sector employees, changes occur not only at the personal and individual professional level but also at the level of the professional environment of IT companies and the labour market as a whole.

In our view, the organisation of corporate training through the development of project activity should begin with a training session that provides opportunities for integrating the theory and practice of project work. In our study, within the framework of the Professional Development Program “Project Competence of IT Specialists”, a training session was organised on the topic “Communication, Reporting, and Project Evaluation”. This training envisaged the acquisition of knowledge about the essence of communication within a team (definition of communication and its significance for effective teamwork; the main elements of the communication process – sender, receiver, message, feedback); the development of communication skills in a team through the application of verbal, non-verbal, and electronic formats, as well as across different types of teams (offline, online, blended format).

Since reporting and evaluation are important stages of project activity in the IT environment, it is logical and well-grounded to focus attention on such issues as the main types of reports and evaluations and their content, the tools and methods of

creating reports and evaluations, as well as the consideration and analysis of best practices of reporting and evaluation and their implementation, including examples from real projects. Within the framework of the training, role-playing games were envisaged ("Communication in the Team", "IT Communication Choice", "Rock Star of Reporting", "Project Evaluation Expert") through which IT company employees were able to challenge themselves, test their own knowledge and skills, and perform various roles, functions, and tasks.

The training "Communication, Reporting, and Project Evaluation" concludes with tasks that involve the analysis and reflection of participants' own experiences. Thus, through two interactive lectures, one seminar, the proposed case studies, role-playing games, and other types of activities within corporate training, conditions are created for the development not only of the activity-based component of project competence among IT sector employees but also of the reflective component.

Within the framework of the Professional Development Program, IT company employees were invited to participate in the project activity "Development of a Project Implementation Plan for a Learning Management System in a General Secondary School." According to the developed plan, the project activity envisaged the definition of tasks, its content, and the elaboration of an implementation plan covering the preparatory stage, sprint planning, sprint execution, integration and testing, system deployment, training of school staff in its use, support and improvement, as well as further development. The design of this project activity aimed to demonstrate to participants which measures and resources (time, human, technical, managerial) must be taken into account in order to ensure the effectiveness of the development and implementation of an integrated learning management system in a general secondary school.

Thus, in our study, the design of the implementation of the third pedagogical condition – organisation of corporate training through the development of project activity – envisages preparation for project work and its realisation based on a concrete example and a real task. The effectiveness of corporate training in developing IT specialists' project competence, particularly its activity-based and reflective

components, can be ensured if the organization of corporate training through project activity includes the development of skills and abilities to apply knowledge of project work and project implementation in real conditions of the professional IT environment; skills and abilities for the effective use of various types of resources, modern methods and technologies of project activity; skills and abilities to integrate new knowledge to achieve effectiveness in project work; skills and abilities to develop one's own project competence by utilizing the potential of corporate training within the IT company; skills and abilities to conduct analysis and self-reflection of personal development; and skills and abilities to analyse and reflect upon intellectual growth, emotional development, professional advancement, and self-improvement.

For the purpose of implementing this pedagogical condition, the main tasks of the researcher include organizing the preparation and realization of project activity aimed at the practical application of knowledge, skills, and abilities during training, project planning, and project implementation, taking into account the optimal use of resources, modern methods, and technologies for successful project execution; fostering the development of project competence within corporate training; creating opportunities for analysis and reflection on personal, intellectual, emotional, and professional development, as well as self-improvement.

References

1. Пандазі, А. В., & Станжур, Т. Г. (2023). Проєктне навчання як засіб формування компетентностей майбутніх менеджерів. *Український педагогічний журнал, 4,* 88-95.

2. Mukan N. V, Mukan O. V., Shayner H. I., Demus V. A. (2026). Corporate learning: a multi-aspect approach to continuous professional development in the 21st century. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка». Серія «Психологія». Серія «Медицина»), 4*(62), 116-126.

DIVERSIFICATION OF FORMS OF ORGANIZING LEARNING ACTIVITIES IN THE PROCESS OF DEVELOPING DIGITAL COMPETENCE OF JUNIOR BACHELORS IN PHYSICAL CULTURE AND SPORTS

Zakhar Khveshchuk

PhD student of the Department of Pedagogy and Innovative Education

ORCID: 0009-0008-8809-3956 *zakhar.m.khveshchuk@lpnu.ua*

Scientific advisor: Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Nataliya Mukan

ORCID: 0000-0003-4396-3408 *nataliya.v.mukan@lpnu.ua*

Lviv Polytechnic National University

The Program for the Formation of Digital Competence was designed as a complex of complementary organisational forms of the educational process. Its necessity was primarily determined by the multi-component structure of digital competence, the development of which cannot be ensured through the use of a single organisational form. The acquisition of theoretical knowledge, the development of practical skills, the cultivation of value-based attitudes toward digital technologies, as well as the formation of reflective abilities and teamwork skills require diverse pedagogical mechanisms and, accordingly, different forms of organising learning activities. Therefore, in its structural and organisational design, the author's program was constructed as an integrated system of interrelated educational activities (lectures, seminars, practical classes, workshops, projects, and round tables) that fulfilled specific functions within the overall training framework and, collectively, ensured the consistent formation of all components of digital competence among future professional junior bachelors in physical culture and sports.

The lecture-discussion constituted the initial form of implementing the author's program, as it provided the conceptual foundation for the development of digital competence among future professional junior bachelors in physical culture and sports. Its use was determined by the necessity of forming a holistic understanding of

contemporary processes of digital transformation in education, physical culture, and sports, as well as fostering awareness of the role of digital technologies in future professional activity. Accordingly, the lecture was devoted to the topic “The Role of Digital Technologies in Education, Physical Culture, and Sports.” Unlike the traditional format of a lecture as a monologic presentation of material, its structure was based on the principles of active interaction between the lecturer and students: theoretical content was delivered in small thematic blocks alternating with problem-based questions, discussions, and interactive exercises. In particular, during the discussions, students analysed the possibilities of applying digital platforms, mobile applications, online services, and digital communication tools in the professional practice of physical education teachers and coaches; identified advantages and potential risks of digitalisation; and articulated their own positions regarding the appropriateness of using digital technologies in various professional contexts. Such organisation of learning activities ensured not only the acquisition of theoretical knowledge but also the formation of a positive attitude toward digital technologies and an awareness of their professional significance.

The expansion and deepening of the understanding of digital technologies formed during the lecture were carried out within the framework of seminar sessions. In contrast to the lecture-discussion, the seminar was oriented not so much toward the acquisition of new knowledge as toward its enrichment and critical reflection, as well as the analysis of possibilities for applying specific digital resources and the development of one’s own professional stance regarding their use. This format, serving as an intermediate link between the theoretical study of material and its subsequent practical application, ensured a gradual transition from the assimilation of theoretical principles to the awareness of ways of their rational implementation in professionally oriented situations. It facilitated the reasoned evaluation of the potential of digital technologies, the comparison of the affordances of different digital tools with the requirements of future professional activity, and their deliberate selection.

Within the framework of the author’s program, two seminar sessions were envisaged, each aimed at expanding students’ understanding of the possibilities of

using digital technologies in their future professional activity and at developing the ability to consciously select them in accordance with specific professional tasks. The first seminar, “The Use of Educational Platforms Prometheus, Coursera, FitOn,” was devoted to mastering contemporary digital platforms and mobile applications employed for continuous professional development, self-education, the organisation of health-related physical activity, and the promotion of fitness among various population groups (Prometheus, 2026; Coursera, 2026; FitOn, 2026). In the course of the seminar, students analysed the functional capacities of these digital resources, evaluated their content, compared their spheres of application, and determined the appropriateness of integrating particular services into the professional practice of specialists in physical culture and sports. The second seminar, “The Use of Electronic Gradebooks and Systems for Monitoring Learning Achievements,” was oriented toward familiarising students with digital systems for recording, analysing, and visualising educational outcomes. Specifically, they worked through algorithms for operating electronic gradebooks, examined the principles of digital monitoring of learning achievements, performed tasks involving the input, systematisation, and analysis of information, and discussed the potential of such systems for enhancing the effectiveness of the educational process. The organisation of each seminar presupposed a clear sequence of activities: introductory activation of students’ prior experience, completion of practical tasks using digital resources, group discussion of results, and final reflection, during which participants evaluated their own experience of working with digital tools and identified prospects for their further application in professional practice.

A natural continuation of the work initiated during the seminar sessions was the series of practical classes, which ensured the transfer of acquired knowledge and modes of activity into the domain of direct performance of professionally oriented tasks. Their primary purpose lay in creating conditions for the active application of digital tools, the acquisition of personal experience in working with them, and the integration of this experience into future professional practice. Within the framework of the author’s program, two practical classes were conducted on the topics “Integration of Social Networks and Messengers into Health-Promoting Activities” and “Video Analysis of

Motor Activity," which reflect two of the most priority directions of professional activity for future specialists in physical culture and sports. During the first practical class, students working in small groups designed a model of a sports-oriented online community, defined its objectives, outlined the target audience, developed a content plan, and formulated rules of digital communication aimed at promoting a healthy lifestyle. In the second class, they carried out a step-by-step analysis of video recordings of motor actions, identifying the key phases of exercise performance, employing software tools to measure angles, speed, and trajectories of movement, detecting technical errors, and formulating recommendations for their correction.

The further expansion and deepening of students' practical experience in the use of digital technologies within the sphere of physical culture and sports was ensured through the master class, which organically complemented the system of practical training envisaged by the author's program. The master class was devoted to the topic "Mobile Applications for Monitoring Physical Condition and Training." Its content was oriented toward mastering digital services employed for planning the training process, monitoring physical activity, analysing indicators of physical condition, and supporting a healthy lifestyle. In the course of the session, students familiarised themselves with the functional capacities of applications such as Strava, MyFitnessPal, FitOn, Google Fit, and Samsung Health, analysed their features, identified advantages and limitations, and evaluated the appropriateness of each for addressing specific professional tasks in the field of physical culture and sports.

The organisation of the master class envisaged the consistent implementation of a series of stages that ensured the combination of demonstration of digital tools with their direct practical application by students. At the outset, an interactive survey conducted via the Mentimeter service activated participants' prior experience and determined their level of readiness to use mobile applications in professional practice. Subsequently, algorithms for working with digital services were demonstrated, covering user profile configuration, registration of training sessions, monitoring of physical activity indicators, and analysis of obtained results, after which students independently reproduced the corresponding operations on their own mobile devices.

The practical work continued with the performance of a professionally oriented group task, within which participants modelled a training microcycle for a hypothetical athlete, substantiated the choice of a mobile application, and identified appropriate indicators for digital monitoring. The final stage consisted of reflection, which combined individual written self-analysis with collective discussion of the outcomes, recorded on the interactive Padlet board.

A logical continuation of students' practical training within the framework of the author's program was project-based activity, which ensured the integration of acquired knowledge, skills, and abilities in the process of completing a complex professionally oriented task. The project was conceived as a form of organising learning activity that creates conditions for independent planning of work, team interaction, collective decision-making, and the creation of a completed digital educational product. It was precisely through project-based activity that students were afforded the opportunity to comprehensively apply the digital tools they had worked with during the lecture, seminar sessions, practical classes, and the master class, integrating them into a coherent professional outcome.

Within the framework of the author's program, the educational project "Creation of Digital Learning Materials (Video Tutorials, Interactive Presentations)" was implemented, the content of which directly corresponded to the future professional activity of junior bachelors in physical culture and sports. In the course of its realisation, students, working in teams of four to five members, independently determined the specificity of the digital product in accordance with their own sports specialisation, developed its concept, planned its structure, selected digital tools, and created educational content in the format of video tutorials or interactive presentations. At the same time, the rules governing the project guided students not only toward the technical production of a digital product but also toward its pedagogical and methodological substantiation, the critical selection and processing of information, the conscious choice of digital tools, effective teamwork, and the strict adherence to the principles of academic integrity. The final stage of the project consisted of the public presentation of the created digital products, their evaluation according to specially

developed checklists, peer assessment among teams, and collective reflective discussion of the results.

The concluding form of organising learning activities within the framework of the author's program was the round table, which functioned as the final assessment event and ensured the synthesis of students' accumulated experience in the use of digital technologies. Its implementation was directed not so much toward verifying the level of formation of individual knowledge and skills as toward their comprehensive reflection, evaluation, and professional reconsideration in the format of open discussion. The thematic scope of the round table encompassed all content blocks of the program: the role of digital technologies in the field of physical culture and sports; the experience of using educational platforms, electronic gradebooks, social networks, systems for video analysis of motor activity, and mobile applications for monitoring physical condition; as well as issues of academic integrity and the ethical use of digital resources.

The organisation of the round table envisaged introductory, main, and concluding parts. At the outset, the objectives of the event, the working regulations, and the rules of conducting the discussion were defined. The main part was devoted to the consideration of proposed problem-based questions, the presentation by students of their own experience in using digital technologies and of the digital products created during the implementation of the program, the justification of decisions taken, the analysis of difficulties encountered in completing tasks, and the identification of opportunities for the further application of mastered digital tools in professional practice. The final stage consisted of collective reflection, during which students summarised the learning outcomes, assessed their own level of readiness to employ digital technologies, and outlined directions for their continued professional self-development.

Thus, the implementation of the pedagogical condition – diversification of forms of organising learning activities in the process of developing digital competence among junior bachelors in physical culture and sports – was ensured through the consistent combination of complementary forms of educational work, each of which fulfilled its

own didactic function in the formation of digital competence. The lecture provided the conceptual foundation for understanding the digitalization of professional activity; seminars created conditions for the comprehension and professional analysis of the possibilities of digital technologies; practical classes enabled the rehearsal of methods for using digital tools; the master class contributed to the deepening of practical experience with contemporary digital services; the project served to integrate acquired knowledge and skills in the process of creating an original digital product; and the round table was directed toward professional reflection and the final synthesis of learning outcomes. Such diversity of organisational forms and their logical interconnection ensured the gradual complication of students' learning activities, the integration of theoretical and practical training, and the possibility of comprehensively developing digital competence in its full range of components among future junior bachelors in physical culture and sports.

References

1. Coursera. (2026). Retrieved from: https://www.coursera.org/
2. FitOn. (2026). Retrieved from: https://fitonapp.com/
3. Prometheus. (2026). Retrieved from: https://prometheus.org.ua/

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Богдан-Микола Добосевич

освітньо-професійна програма

«Освітні педагогічні науки», магістратура, 2 курс

bohdan-mykola.dobosevych.mnopnz.2025@lpnu.ua

Науковий керівник: Юрій Козловський

доктор педагогічних наук, професор

ORCID: 0000-0003-1006-0130 yuriy.m.kozlovskiy@lpnu.ua

Національний університет «Львівська політехніка»

Після дистанційного й змішаного навчання стало помітно, що якість занять залежить не стільки від техніки, скільки від того, чи вміє викладач розумно користуватися цифровими інструментами (Гриневич та ін., 2020). Методичні матеріали для викладачів уже є (Петренко, Султанова, 2024), але чітко описаного шляху, як цього навчити студентів, які лише готуються стати викладачами, поки бракує. Тому в роботі я спробував запропонувати такий шлях і перевірити на невеликому експерименті, чи він дає результат.

Під цифровим освітнім середовищем розумію набір платформ і сервісів, у яких відбувається навчання й спілкування зі студентами. Готовність до роботи в ньому оцінював одним показником – загальним рівнем (низький, достатній, високий), який визначався за підсумками тесту, практичних завдань і самооцінки студента. За основу навчання взято короткий модуль «Робота викладача в цифровому освітньому середовищі» з п’яти тем, складений з опорою на європейську рамку DigCompEdu (Redecker, 2017). Теми охоплюють роботу з цифровими матеріалами, проведення занять і оцінювання, і на кожній студенти виконували завдання в Moodle, Microsoft Teams або Kahoot. Після теми вони коротко письмово описували, що вдалося, а що ні. Крім того, ми окремо слідкували за тим, щоб студентам було цікаво, навіщо їм ці навички, і щоб теорія одразу закріплювалась практикою.

Перевірка проходила на початку 2026/2027 навчального року на одному курсі в закладі вищої освіти у межах дисципліни з об’єктно-орієнтованого проєктування. Назву заклад не буду взувати з метою захисту персональних даних учасників. Взяли участь 90 студентів другого року навчання : 45 навчалися за новим модулем (експериментальна група), ще 45 – за звичайною програмою (контрольна група). На початку групи були схожі: високий рівень мали по 13,3 % студентів, а низький – 46,7 % в експериментальній і 44,4 % у контрольній групі.

Наприкінці високий рівень готовності мали 37,8 % студентів експериментальної групи (було 13,3 %) і лише 17,8 % контрольної (було 13,3 %). Низький рівень в експериментальній групі скоротився з 46,7 % до 13,3 %, тоді як у контрольній – з 44,4 % до 37,8 %. Тобто в експериментальній групі високий рівень зріс на 24,4 процентного пункта проти 4,4 в контрольній. Можна припустити, що саме практика на реальних платформах разом із короткими письмовими підсумками допомогла студентам повірити у власні сили, хоча цю причину я окремо не перевіряв.

Отже, у групі, де навчання поєднувало практику в цифрових сервісах з усвідомленням, навіщо вона потрібна, і з підбиттям підсумків, кількість студентів із високим рівнем готовності зросла помітно більше, ніж у групі зі звичайним навчанням. Цей результат слід сприймати обережно: вибірка мала, студентів не розподіляли випадково, експеримент тривав недовго, а частина даних ґрунтується на самооцінці. До того ж навчалися майбутні ІТ-фахівці, а не педагоги, тому на педагогічних спеціальностях методику ще потрібно перевірити.

Література

1. Гриневич Л. М., Ільїч Л. М., Морзе Н. В. та ін. Організація освітнього процесу в школах України в умовах карантину : аналітична записка. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2020. 76 с.

2. Петренко Л. М., Султанова Л. Ю. Підготовка викладача закладу вищої освіти до роботи в цифровому освітньому середовищі : методичні рекомендації. Київ : ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України, 2024. 96 с.

3. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu / ed. by Y. Punie. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. 95 p.

УХВАЛА

V Міжнародної науково – практичної конференції
«Професійний розвиток педагога в умовах інтеграції до європейського освітнього простору: міжнародна академічна та професійна / професійно – педагогічна мобільність»
V International Scientific and Practical Conference
«Professional development of a teacher in the context of integration into the European educational
space: international academic and professional / professional-pedagogical mobility»
(30 вересня 2026 року, м. Львів)

V Міжнародну конференцію проведено 30 вересня 2026 року в Національному університеті «Львівська політехніка» (з онлайн-трансляцією) кафедрою педагогіки та інноваційної освіти Інституту права, психології та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка» (м. Львів, вул. В. Чорновола, б. 57, 36 навчальний корпус).

З вітальним словом до учасників конференції звернулися: Володимир Ортинський – директор Інституту права, психології та інноваційної освіти, професор, доктор юридичних наук, заслужений юрист України; Юрій Козловський – заступник директора Інституту права, психології та інноваційної освіти, професор, доктор педагогічних наук; Тетяна Горохівська – завідувачка кафедри педагогіки та інноваційної освіти, професорка, докторка педагогічних наук; Фаусто Презутті – президент Наукового інституту психології освіти та виховання (I.S.P.E.F.), доктор психології, професор психології (м. Рим, Італія); Олександра Якимець – координаторка програми співпраці з Національним університетом «Львівська політехніка», докторка філософії, дослідниця Наукового інституту психології освіти та виховання (I.S.P.E.F.) (м. Рим, Італія); Іван Безена – завідувач кафедри, доцент, кандидат філософських наук Дніпровської академії неперервної освіти.

УХВАЛИЛИ:

1. Професійний розвиток педагога є важливою умовою забезпечення якості освіти та відіграє провідну роль у модернізації системи вищої освіти в умовах інтеграції до Європейського простору вищої освіти (EHEA). Актуальним напрямом є вивчення та адаптація польського досвіду поєднання магістерської підготовки майбутніх педагогів у студіях післядипломної освіти для їх безперервного професійного розвитку.
2. Управління професійним розвитком педагога в умовах інтеграції до Європейського простору вищої освіти (EHEA) у воєнний час реалізується шляхом розвитку міжнародної академічної та професійно-педагогічної мобільності за допомогою участі в програмах академічних обмінів, міжнародних освітніх проєктах, стажуваннях і програмах підвищення кваліфікації.

3. Визнати важливими напрямами підвищення якості освітнього процесу розвиток інклюзивної викладацької практики, формування навичок командної взаємодії, здійснення педагогічного спостереження на засадах емпатії, а також розвиток цифрової та медіаграмотності педагогів і здобувачів освіти.

4. У площині міжнародної академічної та професійно-педагогічної мобільності визнати доцільним використання технологій штучного інтелекту як інноваційного засобу професійного розвитку педагога, здатного забезпечити індивідуалізацію навчання, підвищення інклюзивності та якісне оновлення освітнього процесу.

5. Учасники семінару наголошують на важливості розвитку стійкості педагогів і здобувачів освіти як передумови їхнього академічного та професійного зростання, підвищення якості освітнього процесу, а також рекомендують закладам освіти поширювати ефективні практики підтримки психологічного благополуччя, академічної доброчесності, професійної взаємодії та інноваційного навчання.

6. Результати запровадження моделі TeLSAC в освітній процес підтвердили її ефективність, що дає підстави рекомендувати її до подальшого широкого впровадження в систему підготовки майбутніх педагогів професійного навчання.

Завідувачка кафедри
педагогіки та інноваційної освіти
Інституту права, психології
та інноваційної освіти,
докторка педагогічних наук, професорка  *Тетяна ГОРОХІВСЬКА*

ДОДАТКИ

Додаток А

КАТАЛОГ ОНЛАЙН ІГОР ДЛЯ

(Оксана Булейко, вихователь, спеціаліст вищої категорії Комунального закладу дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу №204 Криворізької міської ради)

Тиждень «Праця дорослих. Ремесла.»

Гра «Професії та знаряддя праці» (добери пару)

.**Мета:** формувати загальне уявлення про різні види праці дорослих. Ознайомлювати дітей з матеріалами, інструментами, які використовують у процесі трудової діяльності.

Посилання https://learningapps.org/display?v=paykj82cc23

Гра «Воїн та його техніка» (добери пару)

Мета: знайомити дітей з професіями військових відповідно до родів військ та технікою, яку використовують у процесі виконання службових обов'язків. Удосконалювати вміння знаходити спільне та об'єднувати картинки за певною ознакою.

Посилання: https://learningapps.org/display?v=peczwuq5k22

Гра «Ремесла України» (добери пару)

Мета: формувати загальне уявлення про різні ремесла України, матеріали та інструменти, які використовують у процесі діяльності. Уточнити та розширити знання дітей про декоративне-ужиткове мистецтво

Посилання: https://learningapps.org/display?v=p487jozxj23

Тиждень «Пори року»

Гра «Ознаки пір року» (класифікація)

Мета: давати дітям знання про поширенні явища природи своєї місцевості:. Вправляти у встановленні причинно-наслідкових зав'язків між об'єктами та явищами у природі. Сприяти формуванню вміння використовувати умовно-схематичні зображення.

Посилання: **https://learningapps.org/display?v=pp7q7vz9a22**

Гра «Послідовність пір року» (числова пряма)

Мета: закріплювати часові уявлення дітей. Вчити послідовності пір року. Закріпити знання дітей про поширені явища природи своєї місцевості. Сприяти оволодінню елементарними уявленнями про взаємозумовленість компонентів природи.

Посилання: https://learningapps.org/display?v=pyzhhq0wt23

Гра «Піраміда року» (просте упорядкування

Мета: вправляти дітей у визначені пори року, спираючись на раніше набуту інформацію. Формувати навички аналізу зображення – вміти виділяти ознаки пори року та характерної погоди. Закріплювати часові уявлення дитини. Поглибити вміння встановлювати послідовність подій.

Посилання: **https://learningapps.org/display?v=pk90egc8k23**

Тиждень «Права та безпека дитини»

Гра «Об'єднай права» (знайти пару)

Мета: закріпити знання дітей про права дитини, знайомити з піктограмами, як умовним позначенням прав. Сприяти засвоєнню навичок використання умовно-символічних зображень, розуміти їх та об'єднувати картинки за певною ознакою (значенням)

Посилання: **https://learningapps.org/display?v=piwbxzfjt22**

Гра «Основні права» (числова пряма)

Мета: вправляти дітей у розпізнаванні цифр. Сприяти засвоєнню навичок використання умовно-символічних зображень, розуміти їх та об'єднувати картинки за певною ознакою (значенням). Формувати у дітей осмислене ставлення до життя, першочергових потреб людини для життя

Посилання: **https://learningapps.org/display?v=px4zsew6523**

Гра «У світі казок» (таблиця відповідностей)

Мета: закріпити знання дітей про права дитини. На основі літературних творів проаналізувати хто або що може становити загрозу та порушувати права дитини (героїв казок). Продовжувати через гру вчити дітей аналізувати та

використовувати раніше набуту інформацію. Вчити самостійно приймати рішення.

Посилання: https://learningapps.org/display?v=prv9wihak22

Гра «Сигнали світлофора» (класифікація)

Мета: сприяти активізації та засвоєнню раніше набутих знань з правил дорожнього руху. Вчити знаходити в картинках спільні риси та групувати їх. Вчити виконувати інструкцію до завдання. Розширювати та уточнювати знання дітей про правила дорожнього руху: йти на зелене світло світлофора, ходити по тротуару і пішохідних доріжках, грати у відповідних місцях.

Посилання: https://learningapps.org/display?v=pmem5qia322

Гра «Пожежний щит» (класифікація)

Мета: закріплювати знання дітей про пожежну безпеку. Ознайомлювати із засобами пожежогасіння та предметами, якими в жодному разі не можна користуватися під час виникнення пожежі. Сприяти формуванню життєзбережувальної поведінки.

Посилання: https://learningapps.org/display?v=p9kpbn46223

Тема тижня «Хто як готується до зими»

Гра «Хто як зимує» (добери пару)

Мета: вчити виокремлювати характерні зовнішні ознаки тварин, встановлювати взаємозв'язок між твариною та умовами життя. Закріпити знання дітей про особливості зимування різних тварин. Поглибити навички використання раніше отриманої інформації.

Посилання: https://learningapps.org/display?v=pcxwomb1k22

Гра «Хто яким прийшов за порядком» (числова пряма)

Мета: закріпити знання дітей про цифри. Вправляти у вживанні порядкових числівників. Поглибити знання дітей українських народних казок. Закріпити знання дітей про характерні зовнішні ознаки диких тварин, активізувати словник назвами диких тварин. Вправляти у діях за певною інструкцією.

Посилання: https://learningapps.org/display?v=p6pk6odh323

Тема тижня «Світ рослин»

Гра «Що, де росте?» (класифікація)

Мета: знайомити дітей із зерновими культурами, закріплювати знання про овочі та фрукти. Уточнити та розширити знання дітей про місця де ці рослини ростуть – сад, город, поле. Сприяти формуванню елементарного розуміння взаємозумовленостей компонентів природи.

Посилання: https://learningapps.org/display?v=pmxi1hsfj22

Гра «Дерева та їх плоди» (таблиця відповідностей)

Мета: уточнити та розширити знання дітей про дерева нашої місцевості: їх зовнішні ознаки, плоди. Вправляти дітей в аналізі зображень, використовувати для виконання завдання раніше набуті знання. Вміти працювати за певною інструкцією.

Посилання: https://learningapps.org/display?v=p3t9yajoa23

Додаток Б

ІГРИ ТА ВПРАВИ НА ЗАНЯТТЯ З «ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОГО РОЗВИТКУ» ДЛЯ ДОШКІЛЛЯ

(Оксана Булейко, вихователь, спеціаліст вищої категорії Комунального закладу дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу №204 Криворізької міської ради)

Дидактична вправа «Геометричне асорті»

Мета: вчити дітей порівнювати елементи розпису з фігурами-еталонами, сприяти розвитку бачення перетворення фігури у елемент розпису.



Дидактична гра «Порахуй»

Мета: автоматизувати навички дітей проводити кількісну лічбу, закріпити знання кольорів та їх відтінків (рахування елементів за кольором), вчити визначати величину елемента та рахувати за заданою ознакою.



Гра-знахідка «Швидко знайди і місце назви!»

Мета: сприяти розвитку у дітей навичок орієнтування у просторі, на площині аркушу паперу.

Дуже цікаво та творчо проходять ігри на *розвиток креативного мислення* дітей, під час яких діти мають змогу виявити своє власне бачення, фантазію, втілити в життя свій творчий проект. В цьому мені допомагають ігри типу:

Гра «Прикрась посуд, рушник..»

Мета: закріпити знання дітей про елементи розпису, вчити симетрії розпису, бачити красу у розташуванні елементів на площині.

Змагання «Хто швидше віднайде та викладе рядок»

Мета: сприяти закріпленню знань дітей про особливості елементів, знаходити їх серед інших обє'ктів та викладати ряд дотримуючись синхронності.

Вправа «Прикрась хату візерунком»

Мета: запропонувати дітям прикрасити українську хату візерунком з елементів розпису, вчити добирати елементи зважаючи на їх значення (краса, добробут)

Також дошкільнята залюбки поєднують вивчення елементів розпису з *конструктором Lego*. Його кольори допомагають діткам вивчати кольори та відтінки

розпису. Старші дітки залюбки поєднують деталі конструктора у квіти, тваринок, будинки тощо.

Відчути як красиво, вигадливо вигнулися в таночку квіточки, як граційно рухаються коні, пташки нам допомагають *Хвилинки релаксу* типу:

«Покажи як тануює квіточка», «Щй їхали козаки», «Соловейко співає», «Верба гне свої гілочки» тощо.

На заняттях *«Дитина у світі мистецтва»* цікаво використовувати такі ігри та вправи як:

Лото «Який орнамент»

Мета: давати дітям знання про види декоративних орнаментів: рослинний, зображення тварин та людей, побутові. Вчити дітей розрізняти їх.

Настільна гра «Завантажимо потяг» Мета: формувати навички класифікації об'єктів, розкладати картини за характером сюжету: рослинний, побутовий, зображення тварин, зображення людей.

Дидактична гра «Веселка та кольори»

Мета: вчити дітей співвідносити колір елементу з основними кольорами спектру, закріплювати в активному мовленні їх назви.

Гра на уважність «Виправ помилку художника» Мета: закріпити знання дітей про елементи Петриківського та Самчиківського розписів. Знаходити зайвий елемент в картині.

Гра-пазли «Збери картину»

Мета: вчити дітей створювати ціле зображення з окремих елементів, помічати частинки розрізаних елементів

Під час своєї роботи з дітьми я використовую ще і творчі *практичні роботи*. Ми створюємо об’ємні аплікації з паперових кульок якими заповнюємо елементи розпису, таким чином діти мають змогу краще відчути форму елементів, бути майстром своєї композиції.

Ще я намагаюся давати дітям розуміння того, що одне з головних завдань будь якого мистецтва це приносити радість, задоволення, натхнення. *Емоційно* збагачувати людину, давати їй спокій та радість у житті. Вчу розуміти, що за допомогою творчості, мистецтва можна виплесну на папір свої тривоги, переживання, радість та смуток.

В цій роботі мені допомагають такі ігри як:

Дидактична гра «Який настрій картини»

Мета: вчити дітей за положенням об'єкту на картині, за кольорами визначати який загальний настрій картини чи окремих її зображень.




Дидактична вправа «Це дарує нам мистецтво» Мета: вчити дітей розуміти, що дарунки можуть бути не лише «матеріальні», а й духовні, емоціональні. Вчити дітей знаходити зображення емоцій (радість, насолода, посмішка, подив, мрії, прикраса кімнати тощо).

Хочу зазначити, що велику роль в оволодінні знань про декоративний розпис грає *робота з батькам*. Так окрім вже добре знайомих форм роботи з батьками: консультації, бесіди, пам'ятки тощо. Я використовую і інші форми роботи. Наприклад ігри створені на онлайн ресурсах. Ці ігри дають змогу батькам разом з дітьми пограти і водночас закріпити знання про декоративні розписи Петриківський та Самчиківський.

Крім того ці ігри створені для розвитку різних пізнавальних навичок, а саме:

Дидактична гра «Порахуй квіти» (числова пряма)

Мета: закріпити навички дітей у кількісній лічбі та вміння співвідносити кількість з відповідною цифрою

Посилання на гру:https://learningapps.org/display?v=pybgk4kbj24

Дидактична гра «Пари розписів» (добери пару)

Мета: вчити дітей розпізнавати картини Петриківського та Самчиківського розписів та поєднувати їх у пари одного розпису

Посилання на гру: https://learningapps.org/display?v=pmx60wouc24

Дидактична гра «Розпізнай розпис» (класифікація)

Мета: вправляти дітей у розпізнаванні Петриківського та Самчиківського розписів, класифікувати їх та відповідно розкладати.

Посилання на гру: https://learningapps.org/display?v=pgfa4y0s524

Дидактична гра «Ремесла» (знайди пару) Мета: давати знання про декоративні ремесла та знаряддя необхідні для них

Посилання на гру: https://learningapps.org/display?v=p487jozxj23

Додаток В

КАТАЛОГ ОНЛАЙН ІГОР

«Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі»

ранній вік, молодший вік

(Олена Дідик, вихователь, спеціаліст І категорії Комунального закладу дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу №204 Криворізької міської ради, м.Кривий Ріг)

ВЕЛИЧИНА: 1. «Великий маленький». Мета: Учити дітей групувати предмети за величиною (великий— маленький); розвивати увагу, мислення; виховувати зацікавленість до гри.

За посиланням: **https://learningapps.org/watch?v=poqqdhig523**

2. «Збери грибочки у кошики». Мета: Учити дітей добирати предмети за величиною, групувати їх відповідно до величини; виховувати інтерес до пізнання нового.

За посиланням:**https://learningapps.org/watch?v=p8bj6wd3j23**

3. «Позбирай овочі у кошики» Мета: Учити дітей добирати предмети за величиною, групувати їх відповідно до величини (великий - маленький); розвивати пам'ять, спостережливість; виховувати інтерес до пізнання нового.

За посиланням:**https://learningapps.org/display?v=pnqe7m00523**

КОЛІР: 1. «Збери яблучка». Мета: Учити дітей добирати однакові за кольором фрукти, групувати їх відповідно до кольору; закріплювати знання назв кольорів.

За посиланням:**https://learningapps.org/display?v=psxkropmj23**

2. «Різнокольорова павутинка». Мета: Учити дітей добирати однакові за кольором предмети, групувати їх відповідно за кольором; закріплювати знання назв кольорів.

За посиланням:**https://learningapps.org/display?v=pq67a1wat23**

3. «Вибери предмет за кольором» Мета: Учити дітей групувати різнорідні предмети та співвідносити їх за кольором та називати предмети та їх колір за допомогою дорослого; розвивати мовлення, уважність, пам'ять; виховувати зацікавленість у грі.

За посиланням:**https://learningapps.org/display?v=pxzegjxsa23**

ФОРМА: 1. «Кумедні рибки». Мета: Вправляти дітей у вмінні порівнювати, групувати та упорядковувати предмети за формою, розрізняти та називати геометричні фігури (круг, квадрат, трикутник), розвивати увагу.

За посиланням: **https://learningapps.org/watch?v=pso0rb7bt23**

2. «Склади картинку котика з чотирьох половинок». Мета: Вправляти дітей у складанні картинок із чотирьох частин; сприймати предмет, що складається із частин; вчити називати що зображено на картинці; розвивати, зорову пам'ять, виховувати посидючість.

За посиланням:**https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=045e333a0971**

ПРОСТІР: 1. «Хто знаходиться вгорі— внизу». Мета: Учити розуміти поняття «вгорі», «внизу», розвивати вміння орієнтуватися у просторі, мислення, виховувати бажання гратися.

За посиланням:**https://learningapps.org/watch?v=pj00xd03t23**

2. «Визнач що вгорі, а що внизу». Мета: Учити дітей розуміти поняття «на», «під»; розвивати вміння орієнтуватися в просторі; виховувати бажання гратися.

За посиланням:**https://learningapps.org/watch?v=p32doqpca23**

3. «Визнач де заховалися друзі» «за» «в» Мета: Учити дітей розуміти поняття «за», «в»; розвивати вміння орієнтуватися в просторі; виховувати бажання гратися.

За посиланням:**https://learningapps.org/watch?v=pp6zhr5ic23**

ЧУТТЄВЕ СПРИЙМАННЯ: 1. «Розпізнай звуки свійських тварин». Мета: Звернути увагу дітей на різноманітність звуків тварин, вчити розпізнавати

звуки домашніх тварин; називати звуки за силою голосу (тихий — гучний); розвивати увагу, вміння слухати і чути.

За посиланням:**https://learningapps.org/watch?v=pg9quzb2v23**

2. «Звуки природи». Мета: учити розрізняти звуки природи, формувати вміння розрізняти звуки природи, розвивати уяву, мислення, слухове сприймання, мовлення, виховувати позитивне ставлення до природи.

за посиланням: **https://learningapps.org/watch?v=pgvqoeyfk23**

3. «Хто як розмовляє» Мета: Продовжувати вчити дітей слухати та звуконаслідувати свійських тварин, розвивати уважність, пам'ять.

За посиланням: **https://learningapps.org/watch?v=pyhx6w6xc23**

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГА В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ: МІЖНАРОДНА АКАДЕМІЧНА ТА ПРОФЕСІЙНА / ПРОФЕСІЙНО – ПЕДАГОГІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ

МАТЕРІАЛИ

V Міжнародної науково-практичної конференції

Національний університет «Львівська політехніка»

Львів, 30 вересня 2026 року