

**Міністерство освіти і науки України
Львівський національний університет
імені Івана Франка**

**ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ
ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ:
СВІТОВИЙ ТА ВІТЧИЗНЯНИЙ ВИМІР**



**ЗБІРНИК ТЕЗ
МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

**Львів
2025**

**Міністерство освіти і науки України
Львівський національний університет імені Івана Франка**

у партнерстві з

Ганноверським університетом імені Лейбніца (Німеччина)

Гуманітарно-природничим університетом

імені Яна Длugoша в Ченстохові (Польща)

Жешувським університетом (Польща)

Коледжем освіти Університету Північної Джорджії (США)

Пряшівським університетом (Словаччина)

Поморським університетом у Слупську (Польща)

Щецінським університетом (Польща)

Українською асоціацією дослідників освіти (Україна)

IV Міжнародна наукова конференція

**ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ
ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ:
СВІТОВИЙ І ВІТЧИЗНЯНИЙ ВИМІР**



ТЕЗИ ДОПОВІДЕЙ

**24-25 жовтня 2025 року
м. Львів, Україна**

УДК [37.01.09:005.591.6](477+100)"20"(06)

*Рекомендовано до друку
Вченою радою факультету педагогічної освіти
Львівського національного університету імені Івана Франка
(протокол №4 від 18.11.2025 року)*

Відповідальні за випуск
Ольга Біляковська, Наталія Горук

Рецензенти:

Наталія Мачинська *Оксана Заболотна*
(д-р пед. наук, професор) (д-р пед. наук, професор)

**Тези доповідей IV міжнародної наукової конференції
“Теоретичні та практичні аспекти формування
освітнього простору: світовий та вітчизняний вимір”. –
Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2025. – 156 с.**

Подані у збірнику тези доповідей IV міжнародної наукової конференції “Теоретичні та практичні аспекти формування освітнього простору: світовий і вітчизняний вимір”, яка відбулася 24-25 жовтня 2025 року у Львові, висвітлюють теоретичні та практичні проблеми формування сучасного освітнього простору. Доповіді розкривають особливості організації освітнього простору в умовах воєнного стану, функції і динаміку вітчизняної освітньої політики, особливості застосування інноваційних підходів, інформаційно-комунікаційних технологій та шляхів розвитку освітнього простору.

Матеріали надруковано в авторській редакції. За достовірність фактів, цитат, власних імен та інших відомостей відповідають автори публікацій.

УДК [37.01.09:005.591.6](477+100)"20"(06)

© Львівський національний університет
імені Івана Франка, 2025

Лариса Корж-Усенко
докторка педагогічних наук, професорка
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

УКРАЇНОЦЕНТРИЧНА МОДЕЛЬ ВИХОВАННЯ: ВИКЛИКИ СУЧАСНОСТІ

Ключові слова: україноцентрична модель виховання, національне виховання, виховний ідеал.

Україноцентрична модель виховання є стратегічним імперативом для сучасної України, виступаючи фундаментальним механізмом збереження національної безпеки, зміцнення національної ідентичності та формування стійкого громадянина-патріота в умовах зовнішньої агресії. Метою розвідки є актуалізація ідей, концепцій та принципів національного виховання, розроблених апологетами української педагогічної традиції XIX – початку XX століття, для використання у сучасній освітній практиці у процесі формування свідомої, духовно незалежної та державотворчої особистості.

Ідея національного виховання має глибоку історичну тяглість, що ґрунтується на принципі кордоцентризму – з високими ідеалами «шляхетного серця» (Григорія Сковороди) та «істинної сердечної людини», пройнятою глибокою любов'ю до України (Тараса Шевченка). Палкими прибічниками народних виховних ідеалів виступали Володимир Антонович і Михайло Драгоманов. Завдяки Костянтину Ушинському було обґрунтовано принцип народності виховання, а його послідовник Борис Грінченко спонукав національну інтелігенцію до праці задля піднесення культурно-освітнього рівня та добробуту українського народу. Іван Франко закликав «пізнати свою Україну», «відчути себе українцями», влаштовуючи етнографічні експедиції та мандрівки рідним краєм. Лідер сокільського руху Іван Боберський поставив за мету створення національної системи виховання елітарної генерації молоді на основі загартування волі й характеру [3, с. 402], що є підґрунтям для сучасного діяльного патріотизму.

Активну роль у формуванні національної свідомості відіграло освічене українське жіноцтво: Олена Пчілка, Ганна Барвінок, Христина Алчевська, виступаючи проти «комплексу меншовартості, рабської психології» та «зневаги до всього рідного українського». Леся Українка доводила доцільність формування гідної, духовно незалежної особистості. Творцем цілісної національної системи виховання стала Софія Русова. Український виховний ідеал – вірність Богові і Батьківщині, що й не досі не втратив актуальності, обґрунтував педагог Григорій Ващенко [2]. Його система була спрямована на вдосконалення національного характеру, розвиток позитивних рис (кордоцентризм, працьовитість) та подолання негативних проявів (крайній індивідуалізм, політична пасивність та комплекс меншовартості) [2].

Важливий внесок у становлення методологічної бази сучасної україноцентричної моделі виховання здійснили Мирослав Стельманович, Омелян Вишневецький, Григорій Філіпчук. Вона органічно пов'язана з концепцією освіти для сталого розвитку, де, за Василем Кременем, освіта виступає національною ідеєю та механізмом самозбереження нації в умовах глобалізації [4]. Василь Бех (2023) робить акцент на духовно-моральній та громадянській стійкості особистості, підкреслюючи, що справжній патріотизм формується завдяки усвідомленню громадянського обов'язку, вихованню національної гідності, розвитку соціально-психологічної стійкості та готовності долати травматичний досвід війни. Україноцентрична модель виховання утверджує українську націю як державотворчу, і забезпечення її прав розглядається як першочерговий обов'язок держави, що є необхідною умовою національної безпеки та суверенітету. Цей процес передбачає домінування української мови та культури в освітньому, інформаційному та культурному просторі, поглиблення обізнаності з історією, культурою та сьогоденням України. Адаптація змісту навчальних дисциплін до пріоритетів національно-патріотичного виховання, створення сприятливого виховного середовища та підвищення професійної компетентності педагогів можуть забезпечити високий рівень ефективності виховного впливу на національну свідомість молодого покоління.

Україноцентрична модель виховання має активно задіювати м'яку силу культурної дипломатії, транслюючи світові стійкість та прагнення до свободи української нації, мобілізуючи міжнародну солідарність. Проте реалізація україноцентричної моделі виховання відбувається на тлі безпрецедентних міграційних викликів, які становлять системні ризики для майбутнього українського державотворення. Нова міграційна політика, що формується в умовах повномасштабної війни, несе низку загроз, які україноцентрична модель виховання має активно долати. Значний ризик – це неповернення мільйонів громадян, які отримали тимчасовий захист у країнах Європейського Союзу, що призводить до втрати демографічного, трудового та наукового потенціалу. Тривале перебування українських дітей та молоді в інокультурному середовищі створює загрозу асиміляції та розриву зв'язку з національним культурним і мовним простором, що вимагає впровадження ефективних (передусім дистанційних) форм національного виховання. Крім того, Україна ризикує перетворитися на транзитний коридор для нелегальної міграції, що може спричинити конфлікти на міжетнічному ґрунті та ускладнити соціально-культурний розвиток.

Таким чином, україноцентрична модель виховання повинна не лише культивувати історичну спадщину, але й покоління знаннями та навичками для долання демографічної кризи, відновлення національного капіталу та ефективної протидії міграційним та безпековим ризикам. Кінцева мета – формування покоління, яке матиме чітку національну ідентичність, високу

громадянську відповідальність і буде готове до захисту, до модернізації та відбудови сильної демократичної України. Зрештою, національна педагогіка завжди розглядалася як інструмент збереження нації та основа для активного державотворення, що надає спадщині українських мислителів особливої актуальності для сучасної України.

Список використаних джерел:

1. Бех В. П. Філософія безпеки та національної стійкості в умовах війни. Київ: ВАДА, 2023.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал. Полтава : Полтавський літератор, 2006. 544 с.
3. Корж-Усенко Л. В. Ідея національно-патріотичного виховання в українській педагогічній думці XIX–початку XX ст. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2020. № 8 (102). С. 399–409.
4. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Київ: ТОВ Агропромвидав України, 2018.
5. Філіпчук, Г. Г. Освіта як чинник національної безпеки: [монографія]. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2017. 320 с.

Jacek Moroz

*PhD, Associate Professor, Head of the Institute of University of Szczecin
University of Szczecin*

WHY SHOULD WE STRIVE FOR A SINGLE PARADIGM IN DIDACTICS? ON LANGUAGE, LEARNING, AND RELATIVISM IN A CONSTRUCTIVIST CONTEXT

In pedagogical literature, the concept of constructivism is often used ambiguously and frequently reduced to the application of a particular set of teaching methods, such as group work or project-based learning. Such simplification trivializes the theory and strips it of its epistemological meaning. Constructivism is not a mere collection of techniques, but rather a philosophical stance rooted in the tradition of Kant, Piaget, and Putnam, and developed today within cognitive science and the philosophy of language. For this reason, the point of departure of this analysis is a critique of superficial interpretations that multiply supposed “constructivist paradigms,” thereby reinforcing relativism and weakening the explanatory power of didactic theory.

I adopt the position of moderate epistemic skepticism: we cannot know things as they are “in themselves,” yet this does not entail cognitive arbitrariness. Epistemic models must be anchored in something that cannot be reduced to individual acts of cognition. Science—including the humanities—makes sense only

when its models are intersubjectively verifiable and subject to the criteria of rationality. In this perspective, constructivism emerges not as a relativist doctrine, but as a project of critical realism: knowledge is neither a simple reflection of reality nor an arbitrary narrative.

One of the main sources of misunderstanding is the identification of constructivism with relativism. Von Glasersfeld's radical constructivism has often been read as a thesis of interpretive arbitrariness, which leads to the belief that truth is a relative category. Yet Piaget already emphasized that the process of constructing knowledge unfolds within the cognitive structures of the individual and the constraints imposed by reality. Putnam, introducing the notion of "internal realism," stressed that the truth of statements is determined within a linguistic-cognitive community, according to standards of rationality. Constructivism therefore does not abolish the concept of "truth," but firmly grounds it in linguistic and communicative practices.

Language is thus a key aspect of constructivism. Wittgenstein's thesis that "the meaning of a word is its use in language" suggests that the didactic process consists in inducting the learner into the language games proper to a given discipline. Quine, by highlighting the problem of the indeterminacy of translation, demonstrated that teaching is always a negotiation of meanings, rather than a mechanical transfer of information. Putnam reminded us that truth is a form of rational acceptability, always linked to the practice of a communicative community. In this sense, education is not the transmission of content, but the joint construction of meanings within linguistic and cultural rules.

A particularly useful tool for describing this process is Sperber and Wilson's theory of relevance. Its central claim is that human communication is driven by the pursuit of maximal relevance – a balance between interpretive effort and cognitive effect. For didactics, this means that a teacher's utterances become comprehensible only when the learner is able to connect them with their own cognitive context. Relevance is not given in advance but arises in the process of interpretation; hence the teacher's role is to design the message in such a way as to enable the learner to create relevant contexts. Otherwise, teaching is reduced to a quasi-behavioral model in which knowledge is treated merely as a set of behaviors to be reinforced.

The implications for didactics are twofold. First, linguistic and communicative constructivism safeguards against relativism: since every meaning is subject to intersubjective control within a linguistic community, not all interpretations are equivalent. Criteria of rationality exist that allow us to distinguish between accurate and mistaken constructions. Second, constructivism in this sense prevents trivialization: its essence is not the slogan of "student activity," but the analysis of the epistemological and linguistic conditions of learning.

I conclude, therefore, that didactics requires a coherent constructivist paradigm, rooted in the philosophy of language and epistemology. Such a paradigm avoids both relativism and the methodological inflation of theories. At its core should be an understanding of education as a process of constituting meanings in linguistic interaction, subject to rational control and critique. Only in this sense can constructivism retain its critical and anti-relativist character, opening new possibilities for both the analysis and practice of education.

Маріанна Князян
докторка педагогічних наук, професорка
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

ФОРМУВАННЯ НАУКОВОЇ КУЛЬТУРИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ВИКЛИКІВ СЬОГОДЕННЯ

Ключові слова: культура, науковий, дослідницький, діяльність, студент.

Сутність проблеми, стан її дослідження. У контексті викликів сьогодення неабиякої значущості набуває проблема розвитку наукової культури студентства, що є підґрунтям їхнього самовдосконалення відповідно до актуальних вимог і запитів, формування здатності протидіяти агресії в її різних виявах в умовах російсько-української війни. Наголосимо на тому, що саме наукова культура особистості здобувача вищої освіти дозволяє досягти високої конкурентоспроможності, продуктивності, результативності власної праці із захисту України та національних інтересів нашої держави. До того ж в умовах глобалізованої цивілізації неабиякого значення набуває проблема оволодіння молоддю широкими знаннями про культурно-історичний, соціально-економічний розвиток країн світу, про норми, правила поведінки, традиції у різних народів, вміннями міжкультурної взаємодії, ефективної комунікації, здатністю брати участь у міжнародних проектах, виявляючи інтелектуальну ініціативу, плюрилінгвальність й наукову ерудицію.

Вивчення наукових джерел дозволяє виокремити напрями висвітлення проблеми формування наукової культури студентства: теоретичні засади провадження наукової діяльності майбутніх фахівців (Л. Сущенко), формування дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти (С. Звєкова), культури наукового мислення (Л. Ковальчук), методичний інструментарій організації наукового пошуку (А. Кічук, D. Romaniuk).

Методологія, методи та дослідницькі інструменти, використані автором. Методологія проведеного дослідження базується на культурологічному, діяльнісному, студентоцентрованому, системному підходах, на основі яких визначено такі принципи наукового пошуку:

об'єктивності, доказовості, логічної послідовності, поетапності, структурованості, аргументованості. Провідними методами та дослідницькими інструментами є такі, як-от аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення позицій учених, що дозволило визначити стан наукових розвідок у царині окресленої проблеми та уточнити сутність поняття «наукова культура здобувачів вищої освіти»; дефініційний аналіз, котрий слугував висвітленню структурно-компонентного складу наукової культури студентства; абстрагування, групування, класифікація (для висвітлення вузлових проблем, що віддзеркалюються в змісті наукової діяльності здобувачів вищої освіти в контексті викликів сьогодення).

Висновки та результати дослідження. Проведений аналіз наукових джерел переконує в тому, що існують різні підходи до визначення сутності поняття «наукова культура здобувачів вищої освіти» та дотичних до нього понять. Так, цілком погоджуємося з позицією Л. Ковальчук про те, що наукова культура студентів є інтегральним утворенням, що віддзеркалює цінності, інтелектуальні здібності, науковий світогляд, компетентності, досвід наукового пошуку, володіння теоретичними знаннями, дослідницькими вміннями, технологіями, здатністю до продукування нових ідей, їх презентації та впровадження [2, с. 63]. Натомість дослідницька компетентність, на правомірну думку С. Звєкової, відображає професійно значущі якості особистості здобувача вищої освіти, які виявляються разом із ціннісними настановами, вміннями розробляти поняттєвий апарат наукового пошуку, програмувати та втілювати процес дослідження з використанням сучасних наукових методів, технологій та інструментів [2, с. 224]. До того ж важливим поняттям, котре зосереджує системний доробок, пов'язаний з компонентами, функціями та процедурою актуалізації наукової культури особистості в практичній діяльності, є наукова робота студентів, що висвітлюється в працях Л. Сущенко як здатність до отримання й використання нової інформації відповідно до певних етапів (виникнення проблеми, розробки гіпотези, впровадження нових методів пошуку, узагальнення набутих результатів) [3, с. 15]. Тими ефективними методичними інструментами, котрі є доцільним використовувати для організації цієї діяльності є насамперед дослідницькі завдання різного ступеня складності, наприклад, з одного боку, від порівняльного аналізу різних концепцій, визначення сутності термінів, підбору фактів, до організації здобувачами освіти наукових клубів, дослідницьких лабораторій, з іншого боку [4, с. 99–100].

На нашу думку, наукова культура є здатністю особистості до генерації та застосування інноваційних підходів задля підвищення якості практичної діяльності на основі самостійно проведеного наукового пошуку. Вона відображає спроможність здобувачів вищої освіти до творчого проектування та реалізації засобів із забезпечення оптимального функціонування

освітнього процесу з використанням методів наукового дослідження. Основними характеристиками наукової культури є творчість, інноваційність, рефлексивність, прогностичність, перспективність, умотивованість, гуманізм, демократичність, позитивний вплив на динаміку формування компетентностей у здобувачів освіти. Структурними компонентами наукової культури здобувачів вищої освіти є аксіологічно-конвіктивний (цінності, переконання та інтерес до наукового пошуку), когнітивно-теоретичний (система знань про функції наукового дослідження в системі освіти, принципи її впровадження, основні категорії, критерії, вимоги до академічної доброчесності здобувачів вищої освіти), процедурно-діяльнісний (вміння організувати науковий пошук та втілювати в ньому власний творчий потенціал, рефлектуючи результативність та вносячи доцільні зміни).

Ураховуючи сучасний соціально-економічний контекст, тими вузловими проблемами, що полягають сьогодні у центрі уваги здобувачів вищої освіти у процесі оволодіння ними науковою культурою, є формування компетентностей, актуальних у напрямі забезпечення ефективності дій українських військовослужбовців в умовах військової агресії РФ проти України, виховання патріотизму, національної гідності кожного здобувача освіти; визначення методів саморозвитку українськими фахівцями професійного іміджу на світовому ринку праці; сприяння високому рівню володіння україномовною та іншомовною комунікативною компетентністю, здатністю до інтеркультурної партнерської взаємодії; утворення інструментів реалізації кожним студентом індивідуальної траєкторії професійної підготовки; цифровізація освітнього процесу, що б стимулювало вияв ініціативи, інтелектуально-пізнавальної мотивації молодого покоління; формування освітнього простору, в якому студенти почувають себе захищеними, отримують підтримку, розуміння.

Отже, наукова культура здобувачів вищої освіти передбачає їхню здатність до генерації та впровадження інноваційних ідей з метою досягнення найвищих результатів у професійно-практичній діяльності на підґрунті виконаного наукового пошуку, виявляючи при цьому творчість, прогностичність, інноваційність, рефлексивність, перспективність.

Список використаних джерел:

1. Звекова С. Формування дослідницької компетентності майбутніх бакалаврів спеціальної освіти на заняттях з іноземної мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 71. Том 2. С. 222–227. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/71-2-34>
2. Ковальчук Л. Культура наукового мислення як проблема дослідження. *Вісник Львівського університету*. Серія педагогічна. 2024. Вип. 41. С. 59–70. DOI: <http://dx.doi.org/10.30970/vpe.2025.42.13473>

3. Сущенко Л. О. Організація науково-дослідної роботи майбутніх педагогів: теорія і практика : монографія. Запоріжжя : КПУ, 2012. 360 с.

4. Romaniuk, D., Karpenko, Y., Kichuk, A. The Formation of Medical Students' Research Skills in Teaching Professional English. *Orbislinguarum*. 2023. Vol. 21. Issue 2. P. 96–101. DOI : <https://doi.org/10.37708/ezs.swu.bg.v21i2.12>

Оксана Боднар

*докторка педагогічних наук, професорка
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка*

Віталій Кулешко

*магістрант
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка*

УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК КЛЮЧОВИЙ ЧИННИК ЙОГО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО АВТОРИТЕТУ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Ключові слова: заклад загальної середньої освіти, якість освіти, управління якістю, соціальний авторитет закладу.

Сутність проблеми, стан її дослідження. Сучасна школа – це активний соціальний інститут, який не лише забезпечує учнів знаннями, а й формує в них здатність жити в складному, динамічному світі, приймати відповідальні рішення та діяти в інтересах суспільства. Вона є простором соціалізації, розвитку цінностей, моральних орієнтирів і громадянської позиції. У нашому суспільстві якість освіти стає не лише показником ефективності освітнього процесу, а й важливим чинником суспільної довіри до школи як соціального інституту. Від того, наскільки виважено та професійно здійснюється управління якістю освітньої діяльності, залежить авторитет закладу, його впливовість у громаді та спроможність виконувати культуротворчу місію. Наукові підходи до управління якістю передбачають не лише контроль і моніторинг, а й формування культури взаємної відповідальності, партнерства та відкритості. Таким чином, управління якістю освіти постає як стратегічний ресурс зміцнення соціального авторитету закладу, що поєднує професійність педагогів, довіру суспільства та сталість позитивного іміджу.

Методологія, методи та дослідницькі інструменти, використані автором. Методологія дослідження ґрунтується на поєднанні теоретичного та емпіричного підходів. Теоретичний аналіз наукових джерел дозволив визначити сутність понять «соціальний авторитет закладу освіти» та

«управління якістю», а також узагальнити сучасні фактори впливу якості освітнього процесу, що забезпечують соціальний авторитет. Застосування методів класифікації дозволило виділити фактори впливу якості освітньої діяльності на розвиток соціального авторитету закладу та укласти критерії оцінювання, що забезпечило комплексність дослідження та можливість зіставлення теоретичних висновків із практичними результатами.

Висновки та результати дослідження. Поняття «якість освіти» є достатньо відоме вчительському та управлінському загалу. Воно пов'язане з досягненням високих результатів ефективності управлінської та освітньої діяльності. Для отримання якості необхідна ефективна система управління. З точки зору Лукіної Т., *управління якістю* – спеціальний вид суспільної діяльності, яка спрямована на підтримку і поліпшення якості й результативності. Крім цього, на думку автора, управління має забезпечити якість усіх параметрів освітнього процесу і освітньої підготовки випускників навчального закладу як кінцевого результату системи освіти, задовольнивши його освітні потреби [2, с. 945]. Безумовно, що управління якістю важлива складова освітньої діяльності, яка інтегрує багато компонентів і умовою зростання іміджу та соціального авторитету.

Слово «авторитет» латинською «auctoritas», німецькою «autoritet» та французькою «autorité» – «влада, вплив, воля», утворене від «auctor» – «творець, винахідник, захисник, радник». Авторитет пояснюють як загально визнаний вплив, який чинять на переконання й поведінку людей певні особи, організації чи вчення завдяки притаманним або приписуваним їм властивостям чи заслугам або особа, що користується загальним визнанням, впливом [1, с. 44]. *Соціальний авторитет суб'єкта*, з нашої точки зору, це суспільно визнана здатність організації чи керівника здійснювати вплив на соціум, приймати рішення, викликати довіру, повагу у жителів мікрорайону чи великого регіону завдяки своїм відношенням до соціуму, зв'язкам з відомими громадянами, професійним діям, моральними якостями всього колективу. Це явище інтегрує владні повноваження з особистісною впливовістю, ґрунтується не лише на формальному статусі, а й на рівні компетентності, справедливості, етичності та вміння ефективно взаємодіяти з соціальним середовищем.

Неабияке значення має для розвитку соціального авторитету має управління якістю освітньої діяльності, оскільки, як зауважують окремі автори «метою соціального розвитку в контексті сучасного добробуту є створення соціального благополуччя, а якість освіти стала центральним елементом для багатьох систем освіти в країнах, що розвиваються» [3].

Відтак, серед умов розвитку соціального авторитету закладу можна назвати наступні:

Висока якість освітньої діяльності сприяє тому, що школа стає відкритим простором для жителів мікрорайону – проводить культурні, спортивні, благодійні заходи, залучаючи дітей та дорослих, навіть якщо вони

не є учасниками цього закладу. Це формує позитивний громадський імідж і довіру до школи; по-друге, якісна освітня діяльність стимулює співпрацю з іншими школами, позашкільними установами, громадськими організаціями. Таке партнерство розширює соціальний вплив школи й підвищує її значущість у спільноті при таких умовах:

Коли *заклад демонструє успішні освітні результати*, перемоги учнів, інноваційні проекти, він стає зразком для наслідування, джерелом гордості місцевої громади, що підсилює його авторитет у соціальному середовищі.

Прозорість оцінювання, публічне інформування про досягнення, доброзичлива комунікація з батьками та соціумом створюють репутацію школи як демократичної та сучасної, що цінує гідність кожного учасника освітнього процесу.

Якісна освітня діяльність стимулює співпрацю з іншими школами, позашкільними установами, громадськими організаціями. Таке партнерство розширює соціальний вплив школи й підвищує її значущість у спільноті.

Школа, яка забезпечує не лише знання, а й виховання моральних, активних, культурних громадян, зміцнює віру суспільства в освіту як соціальну цінність. Це перетворює її на осередок духовного авторитету й морального лідерства у громаді.

Критеріями оцінювання ефективності розвитку соціального авторитету закладу, зокрема впливу системи управління якістю можуть виступати наступні: підвищення рівня суспільної довіри; формування позитивного соціального іміджу через громадську взаємодію; залучення соціуму до визнання досягнень учасників освітнього процесу; орієнтація на потреби особистості та громади; зміцнення культури соціального спілкування; рівень підвищення репутації через результативність і публічну відповідальність.

Отже, управління якістю освітньої діяльності виступає стратегічним інструментом формування соціального авторитету закладу освіти, оскільки забезпечує цілісність освітнього середовища, ефективність управлінських рішень і суспільну довіру до результатів діяльності. Завдяки системному підходу до якості освіти заклад перетворюється на інституцію суспільного впливу, здатну консолідувати громаду навколо цінностей розвитку, партнерства та відповідальності.

Список використаних джерел:

1. Вайнола Р. Х. Соціальне середовище закладу вищої освіти: фасилітаційні механізми виховання. *Соціальне середовище закладу вищої освіти: фасилітаційні механізми виховання: монографія*. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/38727/Vainola%20R.pdf?sequence=1>

2. Енциклопедія освіти / за ред. В. Г. Кремень; Академія пед. наук України. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

3. Sheykhjan T. M. Quality Education for Social Development and Human Well-Being. / *VISION 2030: Contributions of Educational Researches on National Development*. August, 2015. P. 123–128.

Ганна Шемелюк

кандидатка педагогічних наук

*Технічний фаховий коледж Національного університету
«Львівська політехніка»*

Тетяна Равчина

кандидатка педагогічних наук, доцентка

*Технічний фаховий коледж Національного університету
«Львівська політехніка»*

ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ У ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ВИКЛИКІВ СЬОГОДЕННЯ

Ключові слова: заклад фахової передвищої освіти, освітній процес, студентоорієнтований підхід, міжособистісна взаємодія, організація навчально-пізнавальної діяльності.

Сучасна фахова передвища освіта спрямована на підготовку фахівців нового рівня, конкурентоспроможних, здатних до ефективної трудової діяльності в умовах активного впровадження інноваційних технологій. Вагоме значення для забезпечення якості освітніх послуг, що надають заклади фахової передвищої освіти, має формування освітнього простору відповідно до сучасних викликів, вимог законодавства, потреб ринку праці, актуальних цілей розвитку особистості й суспільства.

Освітній простір як освітня сфера, система охоплює обсяг освітніх послуг, потужність та інтенсивність освітньої інформації, якість організації освітнього процесу. Формування сучасного освітнього простору передбачає, передовсім, удосконалення матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу в закладах фахової передвищої освіти. Для забезпечення якості фахової передвищої освіти вагоме значення має модернізація аудиторного фонду коледжів (навчальних кабінетів, лабораторій, комп'ютерних аудиторій) та обладнання комп'ютерних аудиторій, створення умов для систематичного оновлення програмного забезпечення. Удосконалення освітнього простору відповідно до потреб ринку та сучасних викликів зумовлює осучаснення структури закладів фахової передвищої освіти, створення нових відділень та спеціальностей, зокрема впровадження нових. Розвиток змісту підготовки фахівців відповідно до сучасних викликів охоплює періодичний перегляд та оновлення змісту освітньо-професійних

програм підготовки фахових молодших бакалаврів, розширення спектру вибіркових дисциплін, удосконалення механізму та процедури їх вибору.

Удосконалення інформаційного забезпечення освітнього процесу у закладах фахової передвищої освіти спрямоване на:

- застосування сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій;
- впровадження системи електронного забезпечення освітнього процесу;
- застосування системи організації електронного навчального ресурсу коледжу;
- впровадження інноваційних авторських курсів;
- запровадження системи забезпечення академічної доброчесності.

У Законі України «Про фахову передвищу освіту» сучасним, основоположним підходом до організації освітнього процесу в єдиній системі професійної неуніверситетської освіти визначено студентоорієнтоване навчання. [1, стаття 1]. Відповідно до сучасного законодавства студентоорієнтований підхід до організації освітнього процесу у закладах фахової передвищої освіти передбачає: вияв ставлення до студентів як до автономних і відповідальних суб'єктів процесу навчання; створення освітнього середовища, орієнтованого на задоволення їхніх потреб та інтересів; побудову освітнього процесу на засадах взаємної поваги та партнерства студентів і педагогічних працівників.

Упровадження студентоорієнтованого навчання в освітньому процесі відповідає вимогам часу й потребам сучасного ринку, забезпечує якість підготовки фахівців у закладах фахової передвищої освіти. Зазначена концепція суттєво змінює традиційну схему освітнього процесу, за якою викладач подає інформацію, чітко визначену за змістом та об'ємом, ґрунтовно й доступно роз'яснює наукові терміни, поняття, алгоритм виконання практичних дій, а студенти пасивно засвоюють нові знання, осмислюють та відтворюють їх у запропонованому напрямі. Згідно з концептуальними ідеями студентоорієнтованого навчання пріоритетне значення для викладача фахової передвищої освіти набуває не зміст навчального матеріалу, а організація різних видів навчально-пізнавальної діяльності, в процесі якої студенти осмислено й цілеспрямовано взаємодіють з реальними об'єктами, набувають відповідний досвід. За таких умов викладач виконує функції керівника освітнього процесу, який спрямовує студентів до виконання когнітивних і практичних дій, супроводжує та підтримує їх у процесі пізнавальної, пошукової, дослідницької діяльності. Головно для викладача – скеровувати мислення студентів у необхідному напрямі відповідно до дидактичних завдань, стимулювати їх до висловлення власної думки, допомагати долати суперечності у пізнанні. У зв'язку з цим студенти стають активними суб'єктами власної навчально-пізнавальної

діяльності, непримусово спрямовують власні зусилля на досягнення мети, одержують задоволення від процесу. Саме стратегії, методи активного й інтерактивного навчання ґрунтуються на діяльності студентів як суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності.

З метою організації освітнього процесу у закладах фахової передвищої освіти як міжособистісної взаємодії зі студентами на засадах партнерства викладач повинен виконувати відповідні педагогічні дії, що потребують професійної компетентності та майстерності [3, с. 338–339]:

організація процесу навчання як когнітивної, розумової діяльності студентів;

забезпечення педагогічного керівництва (супроводу) в освітньому процесі;

використання когнітивних стратегій для допомоги студентам у розумінні й моніторингу навчання;

організація автентичного й контекстуального навчання (зв'язок з практикою, майбутньою професійною діяльністю, досвідом студентів);

забезпечення цілісності й цілеспрямованості процесу, розуміння студентами кожного етапу;

дотримання балансу між теоретичним навчанням і практичною діяльністю;

підтримка самостійного, вільного міркування студентів, надання права вільного вибору і прийняття рішень;

залучення майбутніх фахівців до рефлексії власних дій;

проведення оцінювання навчальних результатів відповідно до визначеної освітньої мети для бачення студентами власного успіху.

Для розвитку психологічно-комфортної атмосфери в освітньому середовищі закладів фахової передвищої освіти викладачам необхідно дотримуватися відповідних правил [2, с. 102–103]:

- сприймання студента як рівного, який має право на власні судження, думку й рішення;
- вияв психологічної налаштованості на особистість студента, його актуального, внутрішнього стану;
- безоцінне сприймання й ставлення до студентів, уникнення критики особистості;
- вияв віри у здібності студентів, підтримка їх у різних ситуаціях;
- застосування відгуків замість засуджень, підтримка чи розвиток думки студентів;
- прояв викладачем відкритості до кожної думки студента без нав'язування власної;
- застосування різних прийомів конструктивного спілкування для забезпечення вільного, відкритого міркування студентів.

Отож, формування освітнього простору у закладах фахової передвищої освіти в контексті сучасних викликів спрямоване на удосконалення

матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу, створення нових відділень та впровадження нових спеціальностей, модернізацію аудиторного фонду, оновлення змісту професійної підготовки фахівців, організацію освітнього процесу на засадах студентоорієнтованого підходу.

Список використаних джерел:

1. Закон України про фахову передвищу освіту (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2019, № 30, ст. 119). Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2745-19>.

2. Кончакова А. С. Психолого-педагогічна наука про сутність та особливості навчального діалогу // Наукові пошуки: зб. наук. пр. Сумського державного педагогічного університету. 2013. Вип. 9. С. 99–104.

3. Савчин М. В. Педагогічна психологія: навч. посібник. Київ: Академвидав, 2007.

Галина П'ятакова

докторка педагогічних наук, професорка

Львівський національний університет імені Івана Франка

ІНСТИТУЦІЙНІ АРХЕТИПИ МАЙБУТНЬОГО У КОНТЕКСТІ ВИКОНАННЯ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ НА 2022–2032 РОКИ

Ключові слова: вища освіта, освітня реформа, стратегія розвитку, інституція, нішевий дослідницький інститут, науково-дослідний заклад, елітний, загальноосвітній університет, інститут професійного навчання, масштабований цифровий університет.

Реформування вітчизняної вищої освіти відбувається під впливом виконання завдань євроінтеграції, а також стратегічних планів розвитку, прийнятих на десять років – 2022–2032 рр. Ефективність вищої освіти залежить від реалізації завдань, які здатні задовольнити потреби громадян, економіки, суспільства, сприятимуть створенню системи інноваційних закладів, конкурентоспроможних на внутрішньому та світовому ринку освітніх послуг з гідною репутацією з-поміж провідних університетів Європи.

У Стратегії розвитку вищої освіти з-поміж інших недоліків вказано на недостатню привабливість ЗВО як для потенційних здобувачів вищої освіти, так і для власних працівників та інших заінтересованих сторін реформ [2]. Розвиток майбутнього суспільства тісно пов'язаний з процесом реформування вищої освіти, зі створенням нової екосистеми, якісного

інноваційного університету, а також автономного у фінансуванні та управлінні. Новий заклад міг би повноцінно співпрацювати з економічним сектором, залучати інвестиції, впроваджувати сучасні технології задля підвищення ефективності та якості освіти.

У Стратегії розвитку вищої освіти виокремили такі інституції як нішевий дослідницький інститут, елітний загальноосвітній університет, інститут професійного навчання, масштабований цифровий університет та клуб вищої освіти. Визначені типи освітніх закладів вже мають свою історію і в Україні, і в Європі. Розглянемо деякі з них як перспективні для впровадження європейського досвіду у вітчизняну вищу освіту.

Так, нішевий дослідницький інститут як наукова або навчальна установа, спеціалізована на вузькому напрямі (ніші) у гуманітарних науках. До прикладу, діяльність таких інституцій присвячена вивченню життя та творчості певної особистості. Науково-дослідний інститут Лесі Українки, відомий як перша науково-дослідна організація, створили у 2006 році для ґрунтового вивчення життя та творчості письменниці у Волинському державному університеті, названого на її честь. Наближеним до такого типу закладів вважаємо й Інститут франкознавства Львівського університету, який бере початок від Кабінету франкознавства на філологічному факультеті ще з 1954 р. з ініціативи фундатора франкознавства, академіка Михайла Возняка. У лютому 1988 р. Кабінет було реорганізовано в Інститут франкознавства та створено Раду Інституту, до якої увійшли науковці Львова, Дрогобича, Тернополя. Інститут має вже понад 70-річну історію, впродовж якої створено Львівську франкознавчу школу, організовують ювілейні міжнародні наукові конгреси «Іван Франко – письменник, мислитель, громадянин», міжнародні конференції, видають монографії, проводять традиційні міждисциплінарні семінари «Перехресні стежки».

Дослідницькі інститути також пов'язані з промисловими центрами або галузями науки та забезпечують зв'язок дослідження із застосуванням на практиці. Так, Дослідницький інститут математики (MFO) було створено у 1944 р. у м. Обервольфах Німеччини, заклад націлений на ґрундове вивчення науки. Інститут фінансують Федеральне міністерство освіти та наукових досліджень Німеччини та уряд землі Баден-Вюртемберг, а належить він до відомого наукового товариства Лейбніца. На щотижневих семінарах MFO з різних математичних проблем беруть участь математики з усього світу.

Головними характеристиками нішевого дослідницького інституту є спеціалізація з вузької проблеми, генерація знань та програм дослідження, прагнення стати лідером у своїй галузі та прив'язка до галузі. Таким чином, нішевий дослідницький інститут є генератором знань і освітніх програм, намагається зайняти головну позицію у своїй галузі та бути прив'язаним до галузевого центру [1, с. 29–30].

Генератором міждисциплінарних знань вважають також елітний загальноосвітній університет. У країнах Європи елітні загальноосвітні університети залежать від критеріїв оцінки, до таких інституцій належать всесвітньо відомі Оксфордський, Кембриджський університети (Великобританія), а також Федеральна вища технічна школа Цюриха (ETH) (Швейцарія), Імперський коледж Лондона, Технічний університет в Делфті (Нідерланди), Мюнхенський технічний університет (Німеччина), Левенський католицький університет (Бельгія). Оскільки головною ознакою таких інституцій є рейтингова оцінка, потрібно звернути увагу на список інших провідних університетів Франції, Німеччини, Швейцарії, Нідерландів тощо, які виділяють у таких відомих світових системах рейтингу інституцій як Times Higher Education та QS World University Rankings, що оцінюють установи на основі різних показників. Проте елітні загальноосвітні університети у майбутньому будуть спеціалізуватися та змінюватися у нішеві через звуження своїх можливостей.

Отже, можемо зробити висновок. Університети країн Європи накопичили цікавий досвід у створенні інституційних архетипів, вивчаючи який можна змоделювати заклади вищої освіти майбутнього. З-поміж таких інституцій значне місце займають дослідницькі заклади, які генерують міждисциплінарні знання та присвячують діяльність вузьким науковим темам у конкретній галузі.

Список використаних джерел:

1. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки. Київ, 2020. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf>
2. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/vishcha-osvita-ta-osvita-doroslikh/strategiya-rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-na-2022-2032>.

Валентина Загрева,
*кандидатка педагогічних наук, доцентка
Львівський національний університет імені Івана Франка*

ОСВІТНІ ВТРАТИ У СФЕРАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ МОНІТОРИНГОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ: ОПИТУВАННЯ ПЕДАГОГІВ

Ключові слова: моніторинг, моніторингові дослідження, освітні втрати, заклади фахової передвищої та вищої освіти, педагогічні та науково-педагогічні працівники.

Проведення моніторингових досліджень з питань якості освіти, якості освітньої діяльності у закладах освіти є стратегічним напрямком діяльності Державної служби якості освіти України (далі – Служба).

Упродовж 2020–2024 років українська освіта (через пандемію та повномасштабне вторгнення російської федерації на територію України) зіткнулася з ризиками та загрозами, які вплинули на темпи її розвитку, якість загалом і діяльність закладів освіти.

З огляду на виникнення нових викликів для системи освіти України, збереження актуальності питань щодо якісного забезпечення освітнього процесу, а також необхідність пошуку спільних шляхів для подолання освітніх втрат, Службою (як самостійно, так і у партнерстві з вітчизняними та західними інституціями) з використанням ефективного інструментарію, нових підходів до проведення моніторингів, здійснюються вивчення питання адаптації освітнього процесу до запитів та потреб в умовах війни.

У 2024 році Службою проведено та презентовано два етапи моніторингового дослідження базових аспектів організації освітнього процесу (якості, безпеки та ресурсів) в закладах освіти фахової передвищої та вищої освіти в умовах воєнного стану (далі – моніторинг). Одним із завдань моніторингу було з'ясування рівня освітніх втрат, спричинених війною, збір інформації про компенсаторні інструменти та заходи, що здійснюються закладами фахової передвищої (далі – ЗФПО) та вищої освіти (далі – ЗВО) для їх подолання [3].

Практична цінність матеріалів та інформації, яка отримана в ході моніторингу, – можливість оперативно з'ясувати стан сфери, прослідкувати тенденції, зрозуміти сильні та слабкі сторони освітнього процесу в умовах сьогодення, виявити можливості та загрози, а також виробити рекомендації для застосування окремих позитивних практик та вдалих рішень в освітньому процесі в умовах продовження воєнного стану та в мирний час [4].

Мета дослідження – ознайомлення з думками педагогічних та науково-педагогічних працівників ЗФПО та ЗВО щодо освітніх втрат, спричинених війною (на основі результатів згаданого вище моніторингу).

Інструментарій, що використовувався під час моніторингу: онлайн-анкети для педагогічних, науково-педагогічних працівників ЗФПО, ЗВО.

У дослідженні взяли участь 543 заклади освіти країни (293 – ЗФПО та 250 – ЗВО). Перший етап охопив 16 114 викладачів (6 639 педагогічних працівників ЗФПО та 9 475 науково-педагогічних працівників ЗВО) [3]; другий – 13 704 (5612 – ЗФПО, 8 092 – ЗВО). [4].

Визначення та застосування понять, таких як освітні (навчальні) втрати та розриви, а також підходи до їх вимірювання активно обговорюються в академічному середовищі.

Сучасні дослідження, проведені українськими та міжнародними організаціями (Державна наукова установа «Інститут освітньої аналітики», Державна служба якості освіти України, Український центр оцінювання якості освіти, центр Cedoss, Міжнародний фонд «Відродження», ЮНЕСКО,

ЮНІСЕФ та Світовий банк), визначають освітні (навчальні) втрати як будь-яку втрату знань, умінь, навичок та/або уповільнення чи переривання академічного прогресу через паузи в навчанні [3].

Аналіз двох етапів моніторингу, зокрема щодо освітніх втрат у сферах фахової передвищої та вищої освіти на думку педагогічних та науково-педагогічних працівників, засвідчив, що більшість респондентів усвідомлюють проблему освітніх втрат, їх вплив на якість освіти здобувачів. 60,2 % педагогів оцінили ситуацію у своїх закладах як серйозну, з помірним та високим рівнем освітніх втрат. Порівняння за результатами опитування першого етапу моніторингу відповідей між педагогічними працівниками ЗФПО та науково-педагогічними працівниками ЗВО показало, що викладачі вищої освіти менш оптимістично оцінюють ситуацію: 19,4 % науково-педагогічних працівників вважають освітні втрати значними, у той час як серед педагогів ЗФПО цей показник становить 12,0 % [4].

Варто зауважити, що у дослідженні зазначено про те, що серед педагогів, які працюють у дистанційному форматі, зафіксовано найвищу частку тих, хто вважає рівень освітніх втрат значним – 25,7 %.

Суттєві відмінності у сприйнятті освітніх втрат спостерігаються педагогічними працівниками у розрізі макрорегіонів. 50,1 % викладачів західного регіону вказали на відсутність або мінімальний вплив освітніх втрат. Водночас у східному (69,8 %), південному (67,7 %), північному (65,3 %), центральному (63,6 %) регіонах педагоги зазначили, що втрати мають помірний або значний рівень.

Необхідно наголосити, що вимірювання освітніх втрат та запровадження інструментів для їх компенсації, залишаються актуальними, адже єдиного підходу для їх вирішення немає.

Для ефективного функціонування в умовах воєнного стану заклади освіти розробляють власні стратегії подолання освітніх втрат. Свідченням належної комунікації між керівництвом і персоналом є показники збереження високого рівня обізнаності серед викладачів щодо стратегій для подолання освітніх втрат: 60,3 % педагогів загалом підтвердили, що у їхніх закладах є такі стратегії, серед них 56,6 % викладачів ЗВО та 65,5 % – ЗФПО. Важливо, щоб кожен учасник освітнього процесу був ознайомлений з основними положеннями стратегії подолання освітніх втрат у своєму закладі, а також про впровадження компенсаторних заходів в рамках реалізації зазначених стратегій. Це допоможе підвищити ступінь довіри до ЗФПО та ЗВО, покращити координацію дій і сприяти ефективному вирішенню проблеми [4].

Загальнонаціональний карантин, а потім введення правового режиму воєнного стану, – могли би спричинити освітні втрати значного масштабу. Однак зауважимо, що за результатами досліджень, проведених Службою протягом двох років війни, критичних для сфер фахової передвищої та вищої освіти ситуацій не спостерігалось [3].

Отже, у цьому дослідженні на основі результатів двох етапів моніторингу, проведеного Службою, ознайомлено з думками педагогічних та науково-педагогічних працівників ЗФПО та ЗВО щодо освітніх втрат, спричинених війною.

Питання подолання освітніх втрат потребує комплексного підходу. Задля забезпечення якісного освітнього процесу в умовах воєнного стану та необхідності пошуку шляхів для ефективного реагування на виклики у ЗФПО, ЗВО проведення моніторингових досліджень залишається актуальним й потребує подальшого вивчення.

Список використаних джерел:

1. Гудзеляк І., Котик Л., Біланюк В., Мамчур О. Адаптивні заходи для подолання освітніх втрат здобувачів вищої освіти. Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. 2025. Вип. 42. С. 3–14.

1. URL:

<http://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/pedagogics/article/view/13451/13939>.

2. Назаренко Ю. Освітні втрати: підходи до вимірювання та компенсації. Звіт. 2022. 23 с. URL: https://cedos.org.ua/wp-content/uploads/zapyska_osvitni-vtraty.pdf

3. Результати моніторингового дослідження базових аспектів організації освітнього процесу (якості, безпеки та ресурсів) в закладах фахової передвищої та вищої освіти в умовах воєнного стану у 2024 році (I етап). Аналітичний звіт. Київ: Державна служба якості освіти України, 2024. 55 с. URL: https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2024/09/Zvit_2024_I_etap_VO_FPO.pdf

4. Результати II етапу моніторингового дослідження базових аспектів організації освітнього процесу (якості, безпеки та ресурсів) в закладах фахової передвищої та вищої освіти в умовах воєнного стану у 2024 році. Аналітичний звіт. Київ: Державна служба якості освіти України, 2024. 70 с. URL: https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2025/01/Zvit_2024_II_etap_VO_FPO_CSR.pdf

Олексій Караманов

доктор педагогічних наук, професор

Львівський національний університет імені Івана Франка

СУЧАСНІ ВИМІРИ ЗНАТЬ У СВІТОВОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Ключові слова: знання, виміри знань, економіка знань, «суспільство знань», сучасний освітній простір.

В епоху глобальних освітніх роль особливу роль набуває усвідомлення динамічного розвитку «суспільства знань», яке розподіляє ролі між

виробниками та споживачами знань, регулює баланс актуальних професій на ринку освітніх послуг, стимулює до прогресивних нововведень та інновацій у сфері освіти.

Питання вимірів знань безпосередньо пов'язані з сучасними освітніми трендами, які постійно наголошують на виключній та визначальній ролі освітньої діяльності на сучасному етапі розвитку людства – мова йде головню про ідеї «сталого розвитку», «суспільства знань», «освіти упродовж цілого життя» («LifeLong Learning» (LLL), «LifeWide Learning» (LWL)), відомі концепції «VUCA-світу», «BANI-світу», «STEM/STEAM-освіти», наукової освіти, музейної педагогіки, ед'ютейнменту, інформаційного суспільства та «економіки знань», філософські течії конструктивізму та конективізму тощо.

Зазначена тематика була предметом наукових пошуків багатьох вчених (О. Гомілко, О. Кравчук, О. Маслак, О. Мельник, О. Михайлюк, О. Найдьонов, О. Петрушенко, М. Поляков, С. Пролеєв, О. Романкова, В. Світлична), які звертали увагу на сучасні виклики та цивілізаційні виміри «суспільства знань», інформаційного суспільства, неперервної освіти, аналізували структури економіки *знань*, зміст та роль інтелекту людини у її формуванні. Водночас є потреба узагальнити цей досвід та окреслити актуальні виміри знань, використовуючи методи узагальнення, систематизації та порівняння наукової літератури.

Економіка знань являє собою економіку, де основну частину продукту репрезентує діяльність, пов'язана з виробництвом, продукуванням, обробкою та систематизацією, поширенням та популяризацією інформації та знань, ролі інформаційних технологій та людського капіталу у цій діяльності. Методологічним підґрунтям цих процесів, на нашу думку, виступають освітньо-філософські течії конструктивізму та конективізму.

Наприклад, течія конструктивізму трактує знання як особистий цінний досвід кожної людини, створений у процесі соціальної взаємодії та участі в реальних навчальних ситуаціях. У той же час конективізм наголошує на тому, що знання існують у мережах зв'язків (*network of connections*), а навчання полягає у безпосередній здатності конструювати, вибудовувати ці зв'язки й використовувати для доступу до інформації. Це підхід наголошує, що знання створюється у результаті накопичення та збагачення досвіду, конкретної діяльності, а навчання уособлює постійний розвиток особистості.

Співвідношення ідей економіки знань із різними освітньо-філософськими течіями та інноваційним розвитком освіти створюють можливість для осмислення різних конфігурацій знань у сучасному інформаційному суспільстві.

Приміром, традиційний *людський вимір* знань наголошує на створенні та розвитку знань людьми, нерозривності знань і людини, неможливості розвитку освіти як механізму одержання знань без розвитку людини і навпаки.

Ринковий вимір розглядає знання що продукуються людьми, як своєрідного товару, який можна придбати, зберігати, розповсюджувати та обмінювати. У такий спосіб різні системи освіти розуміються як своєрідний ринок з комерційними інтересами та відповідними зацікавленнями.

Потенційний рівень знань наголошує на їх властивості постійно змінюватися й якісно оновлюватися, акцентуючи на комплексності, проблемно-орієнтованості та міждисциплінарності нових знань, адже безперервне удосконалення системи освіти відповідно до нових викликів сучасності.

Регіональний вимір відповідає за створення і розвиток регіональних центрів знань, посилення міжрегіональної співпраці у різних сферах діяльності з метою спільного продукування знань, інноваційної діяльності, консолідація зусиль задля використання потенційних можливостей.

Глобальний вимір знань зумовлює зміни новими глобальними знаннями конфігурації геополітичних сфер у світі, наголошуючи на спроможності створення, захисту й продажу знань окремими країнами чи великими транснаціональними компаніями; купівлі й споживання чужих знань, а також наявності розвиненої системи освіти в окремих територіально-просторових ареалах

Аналіз наведених рівнів може визначати роль освіти як своєрідного чинника та глобального «механізму» одержання знань, що вимагає якісного вивчення його еволюції з прив'язкою до основних суспільних змін, що мали місце в різні часові періоди, передусім в умовах аграрного, індустріального та сучасного постіндустріального або інформаційного суспільства чи «суспільства знань», наголошуючи на важливості, цінності та актуальності знань та їх нерозривного зв'язку із різноманітною діяльністю та досвідом людини.

Усвідомлення значення аналізу вимірів знань у контексті сучасних освітніх перетворень є одним із найбільш перспективних з точки зору викликів сучасного інформаційного середовища – навчання протягом усього життя, доступності освіти незалежно від місця та часу, врахування індивідуальних особливостей розвитку людини, що навчається, переваги соціальних аспектів над технічними.

Володимира Федина-Дармохвал
кандидатка педагогічних наук, доцентка
Львівський національний університет ім. Івана Франка

ОРГАНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ ОСВІТНІХ ПРОЄКТІВ

Ключові слова: проєктна діяльність, командна робота, освітні проєкти, співробітництво.

Освітні проекти є важливим інструментом модернізації навчального процесу, підвищення його ефективності та адаптації до потреб сучасного суспільства. В умовах глобалізації та швидкого розвитку інформаційних технологій виникає потреба у впровадженні нових підходів до навчання, серед яких важливу роль відіграють освітні проекти. Їх успішна реалізація можлива лише за умови правильної організації та ефективного управління.

Освітній проект – це комплексна діяльність, спрямована на досягнення певних навчальних, виховних чи науково-дослідницьких цілей. Він може мати різний масштаб – від короткострокових ініціатив у межах навчального курсу до довготривалих міжнародних програм. Особливістю освітніх проектів є їхня орієнтація на практичний результат, розвиток компетентностей учасників і створення освітніх продуктів (методичних матеріалів, навчальних програм, інтерактивних ресурсів та досліджень) [1]. Організація освітнього проекту передбачає такі поетапні кроки як: аналіз потреб та визначення проблем; формування мети й завдань; планування структури проекту (формулювання мети, пошук ресурсів; практична робота, проведення занять, заходів; відстеження процесу виконання, внесення корективів; презентація результатів, аналіз); формування команди (правильний розподіл обов'язків запобігає хаосу й підвищує ефективність); реалізація проекту; презентація та оцінювання ефективності. Управління освітнім проектом – це процес планування, координації та контролю всіх етапів його реалізації. Ефективне управління передбачає використання сучасних підходів, зокрема проектного менеджменту, методів стратегічного планування, а також цифрових інструментів – системи управління проектами, онлайн-платформи для комунікації.

Впровадження в навчальну діяльність освітніх проектів сприяє підвищенню якості навчального процесу; формуванню компетентностей ХХІ століття (критичного мислення, креативності, комунікації, співпраці) – софт скілів; впровадженню інноваційних технологій; налагодженню співпраці між освітніми закладами, бізнесом та громадськими організаціями; інтеграції у міжнародний освітній простір [2]. Організація й управління освітніми проектами є ключовими чинниками їхньої ефективності. Від правильного планування, злагодженої роботи команди та системного контролю залежить успішність реалізації будь-якої ініціативи. Освітні проекти стають не лише інструментом підвищення якості навчання, а й засобом розвитку інноваційного мислення, формування активної й конкурентоспроможної особистості, здатної до навчання впродовж життя.

Отож, організаційні аспекти є фундаментом будь-якого освітнього проекту. Вони допомагають забезпечити чітку структуру, правильний розподіл ролей і логіку дій. Основа освітніх проектів ґрунтується на гармонійному поєднанні управлінських умінь, координації та нестандартних рішень. Оскільки ми живемо в епоху швидких змін, проект має швидко

видозмінюватися: переходити в онлайн, змінювати інструменти чи методи, знаходити альтернативні шляхи виконання завдань [3]. Сучасні освітні проекти повинні бути орієнтовані на новітні технології та креативні підходи. Використання цифрових інструментів, ігрових методик, а також міждисциплінарних рішень робить проекти актуальними для учасників.

Тому організаційні аспекти освітніх проектів – це ціла система управління, взаємодії та розвитку, яка забезпечує успішне втілення освітніх ідей у практику.

Список використаних джерел:

1. Ваколук Т. Теоретичні аспекти організації проектної діяльності учасників освітнього процесу // «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті», № 10, 2023. e-journals.udu.edu.ua
2. Горбань Л. Проектна діяльність обдарованих учнів у науковій освіті // «Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи», 2024. pi.iod.gov.ua
3. Стукало О. Засоби проектування в освіті: критерії ефективності // «Вища освіта України», 2024. journals.udu.kyiv.ua

Зоя Крамська

докторка філософії, директорка

Комунальний заклад "Уманський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж ім. Т. Г. Шевченка Черкаської обласної ради"

ПСИХОЛО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Ключові слова: інноваційна діяльність, майбутнього вчителя початкової школи.

Інноваційний процес в освіті – це сукупність послідовних, цілеспрямованих дій, спрямованих на її оновлення, модифікацію мети, змісту, організації, форм і методів навчання та виховання, адаптації освітнього процесу до нових суспільно-історичних умов.

Інноваційні педагогічні технології – це цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику освітнього процесу закладів вищої освіти оригінальних, перспективних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів від визначення мети до очікуваних результатів. Педагогічні інновації вносять в освітнє середовище нововведення, які поліпшують освітню систему в цілому.

Проблема впровадження інноватики в освітню систему закладів вищої освіти в нових соціально-економічних умовах спричинена:

- необхідністю корінних змін в організації системи освіти, методології та технології організації педагогічного процесу;
- потребою підготовки науково-педагогічних та педагогічних кадрів, здобувачів освіти;
- гуманітаризацією змісту освіти;
- появою нових навчальних дисциплін;
- потребою у викладачах, які забезпечують творчий, інноваційних підхід до реалізації освітніх задач;
- новими інноваційними практиками;
- входженням закладів освіти у ринкові відносини;
- активізацією потреби в оновленні інформаційно-освітнього середовища.

Педагогічні інновації здійснюються як за рахунок власних ресурсів освітньої системи, так і за рахунок залучення нових засобів, обладнання, технологій.

Основними напрямками інноваційних перетворень у педагогіці є: розробка концепцій і стратегій розвитку освіти і освітніх установ; оновлення змісту освіти; зміна та розробка інноваційних технологій навчання та виховання; вдосконалення управління освітніми установами; поліпшення підготовки педагогічних кадрів та підвищення їх кваліфікації; проектування нових моделей освітнього процесу; забезпечення успішності навчання та виховання.

Провідними методами досліджень інноваційних процесів вважаємо: вивчення наукових і науково-педагогічних методів, спрямованих на створення теоретичних узагальнень, встановлення та формулювання закономірностей; методи емпіричного та математичного дослідження; структурно-функціональний метод; порівняльний метод; конструктивно-генетичний метод.

Інновації характеризують професійну діяльність викладача закладів вищої освіти, вони є результатом системних наукових пошуків, аналізу, узагальнення перспективного досвіду, упровадження досягнень психолого-педагогічної науки у практику, вивчення, узагальнення і поширення передового вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду.

Інноваційний потенціал креативного педагога – сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості педагога, який виявляє готовність вдосконалювати педагогічну діяльність, використовує засоби та активні методи, які забезпечують цю готовність.

Наявність інноваційного потенціалу у майбутнього вчителя початкової школи визначається здатністю генерувати інноваційні ідеї; високим культурно-естетичним рівнем, освіченістю, інтелектуальною глибиною та різнобічністю інтересів; відкритістю здобувачів освіти новому та сприйняття

різних ідей, думок, поглядів, концепцій, що базується на толерантності особистості, гнучкості та широті мислення [1].

Виділяють *критерії готовності майбутнього вчителя початкової школи* до інноваційної педагогічної діяльності:

- усвідомлення необхідності інноваційної діяльності;
- готовність до творчої діяльності;
- впевненість у позитивному результаті;
- узгодження особистих цілей з інноваційною діяльністю;
- готовність до подолання творчих невдач;
- поєднання інноваційної діяльності, особистої, фахової та педагогічної культури;
- рівень психолого-педагогічної та методичної готовності до інноваційної діяльності;
- здатність до фахової рефлексії.

Процес впровадження педагогічних інновацій, творчий пошук залежать від морально-психологічного клімату у закладах вищої освіти, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних та естетичних умов праці. В організації інноваційних пошуків важливим є вибір актуальної науково-педагогічної теми, чітке формулювання мети і завдань творчої діяльності колективу, педагога і здобувача освіти. Такий підхід дає змогу об'єднати зусилля авторів педагогічних нововведень із зорієнтованими на інноваційну діяльність педагогами, створити сприятливе інноваційне середовище [1].

Інноваційна спрямованість майбутнього вчителя початкової школи визначається *критеріями педагогічних інновацій*, до яких відносять новизну, оптимальність, результативність та ефективність, можливість творчого застосування результатів у нових умовах [2].

Використання інновацій у навчанні сприяє розв'язанню творчих завдань, активізує та формує інтерес до навчання, розвиває розумову діяльність, розвиває ініціативу студентів у творчому пізнанні, вчить діалектичному підходу до оцінки психолого-педагогічних явищ та процесів.

Список використаних джерел:

1. Крамська З. М., Галузінська М. І. Педагогічна майстерність викладача вищої школи. Навчально-методичний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти, Умань: ВПЦ «Візаві». 2020. 238 с.

2. Haluzinska M. I. Innovative approaches to personal development and health improvement. Monograph. Book 4. Part 10. 2021. Karlsruhe, Germany.

ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ ЯК ПРІОРИТЕТНА СФЕРА СУСПІЛЬНОГО ЖИТТЯ

Ключові слова: освіта, реформи, термінологія освіти.

Освіта є однією із важливих сфер життя суспільства. Через освіту як найбільш масовий соціальний інститут здійснюють вплив на формування свідомості суспільства, регулюють процеси саморозвитку громадян [5, 22].

Сучасне розуміння освіти є багатоваріантне й окреслюється різними контекстами. Дослідниця Сисоева С., узагальнюючи їх, пропонує таке визначення: «Освіта – цінність (державна, суспільна, особистісна); система різноманітних навчальних закладів і освітніх установ; особливий процес; різномірний результат; соціокультурний феномен; соціальний інститут, що впливає на стан свідомості суспільства» [5, 23].

Науковець Луговий В. зазначає, що розкриття сутності освіти доцільно здійснювати на основі методології системних досліджень, яка дає змогу подолати вузькість і однобічність традиційного емпірико-аналітичного підходу [2, 8]. Саме системний підхід дає змогу відобразити освіту як складноорганізоване багатовимірне явище, що поєднує процеси навчання, виховання, соціалізації, особистісного розвитку тощо.

Проблеми функціонування та розвитку сфери освіти стають об'єктом вивчення представників багатьох галузей знань (філософія, соціологія, педагогіка, психологія, дидактика, право, культурологія, економіка та ін.). Інтегроване дослідження сфери освіти спричинило становлення нового наукового напрямку – освітології. Її поява зумовлена потребою у сучасному науковому підході, який охоплював би не лише навчально-виховний процес, а й спектр соціальних, економічних, культурних та політичних аспектів.

Освіта характеризується безперервним розвитком. Це сфера, яка миттєво реагує на всі важливі зміни в суспільстві. Як будь-яка сфера суспільного життя, освіта має певні орієнтири. З плином часу вони змінюються, що пов'язано з потребами суспільства та метою, яку визначають на рівні держави і закріплюють законодавчими документами. Законодавче забезпечення впровадження реформ у сфері освіти є основою всіх трансформацій, змін, нових підходів та стандартів.

Згідно із законодавством України освіта трактується як «основа інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорука розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави» [4].

З часу відновлення незалежності України у сфері освіти відбулися суттєві зміни і трансформації. Етапи розвитку освіти безпосередньо впливають на формування й оновлення освітньої термінологіки. Відродження освітньої термінології відбувається на власне українському мовному ґрунті.

Система освіти в незалежній Україні пододала тридцятирічний шлях трансформації й розбудови після проголошення незалежності України. Усі зміни, які освіта зазнала за цей час, були зумовлені як соціально-економічними чинниками й суспільними потребами, так і пріоритетами розвитку країни з урахуванням провідних світових тенденцій трансформації освіти [3, 145].

Із 1991 року до сучасності можна виокремити три ключові етапи розвитку освіти:

1. 1991-2004 рр. – перший етап, що знаменується українізацією освіти, початком розвитку національної освіти. Реформування освіти покликане виконати низку стратегічних завдань, зокрема відродження й розбудову національної системи освіти як найважливішої ланки виховання свідомих громадян; виведення освіти в Україні на рівень освіти розвинутих країн світу шляхом докорінного реформування її концептуальних, структурних, організаційних засад [2, 13]. Таким чином відбувався перехід від радянської системи та створювалось підґрунтя для розвитку національної освіти, що зумовило формування нових освітніх понять незалежної держави.

2. 2004-2017 рр. – другий етап, що характеризується впливом євроінтеграційних процесів, накопиченням новацій. Починаючи з 2004 року, відбувалась істотна трансформація інституційно-правової бази освіти під впливом євроінтеграційних процесів, оскільки Україна задекларувала курс на вступ до ЄС. Це зумовило відповідні зміни в усіх сегментах освіти [3, 13]. З цього часу відбувалось накопичення багатьох новацій у напрямках розвитку сфери освіти, що зумовило прийняття нового Закону «Про освіту» (2017 р.).

3. З 2017-ого – третій етап, для якого європейський вектор є ключовим. Він характеризується відповідністю української освіти загальним європейським тенденціям реформування, а саме: глобалізація освіти; уніфікація національної системи освіти; запровадження компетентнісного підходу в освіті; інтеграція змісту освіти; рівний доступ до освіти; стандартизація освіти; гуманізація освіти; децентралізація освіти; європеїзація; участь у міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти; підвищення якості підготовки та роботи вчителів [1, 5].

Реалії сьогодення спричинили значне зростання кількості українців, які тимчасово або постійно проживають за межами України. Це актуалізувало питання забезпечення доступу до української освіти, збереження національної ідентичності дітей, народжених чи вихованих за кордоном. Одним із найважливіших інституційних рішень у цьому напрямі стало створення Міжнародної української школи (МУШ) – державного

закладу освіти дистанційного типу, підпорядкованого Міністерству освіти і науки України. Міжнародна українська школа виникла завдяки потребі зберегти українську ідентичність та мову серед діаспори. Заклад першочергово покликаний стати освітньо-культурним центром українців у світі, який поєднає програми Міністерства освіти України з навчанням у країнах проживання.

Відображенням історичних та соціокультурних змін, що відбуваються в суспільстві, є освітня термінологія. Її формування та функціонування зумовлене не лише внутрішніми мовними законами, а й суспільно-історичними процесами, реформуванням освітньої галузі, впливами міжнародних інтеграційних тенденцій.

Освітня термінологія відображає насамперед трансформацію самої системи освіти в Україні, яка зазнала суттєвих змін із здобуттям незалежності. Реформи в освіті сприяють появі нових понять, наприклад: *іклюзивна освіта, компетентнісний підхід, самоосвіта*, а також оновленню значень багатьох усталених термінів, наприклад *освіта* (не лише основа розвитку суспільства і держави, а й запорука розвитку особистості), *оцінювання* (контроль знань → інструмент розвитку). Реформи безперервно змінюють освітню термінологію, яка адаптується до нових підходів, змінює акценти, відображає цінності сучасного суспільства.

Отже, освіта – це багатоаспектне явище, яке стосується різноманітних сфер людського життя. Як соціальне й культурне явище, освіта є невід’ємним супутником еволюційного розвитку людства. У сучасному світі освіта стає реальною силою і гарантом національної безпеки держави.

Список використаних джерел:

1. Глушко О. З. Європейський вектор освітніх реформ в Україні. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 4. С. 5–11.
2. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку. Київ : МАУП, 1994. 196 с.
3. Освіта в незалежній Україні: розвиток та конкурентоспроможність: розвиток та конкурентоспроможність. Київ, 2021. 451 с.
4. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. Дата оновлення: 04.01.2024. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 1.03.2024).
5. Сисоева С. Сфера освіти як об’єкт дослідження. *Освітологія*. 2012. № 1. С. 22–29.

Надія Заячківська
кандидатка педагогічних наук, доцентка
Львівський національний університет імені Івана Франка;
Вадим Галицький
магістрант
Львівський національний університет імені Івана Франка

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Ключові слова: педагогічна взаємодія; інноваційний освітній простір; заклад вищої освіти.

Сучасна вища освіта перебуває у стані постійних трансформацій, зумовлених глобалізацією, цифровізацією та гуманізацією освітнього процесу. Зміни соціокультурних орієнтирів і технологічних можливостей актуалізують потребу в переосмисленні педагогічної взаємодії як центрального елементу освітнього процесу, що безпосередньо впливає на його якість і результативність.

Педагогічна взаємодія є багатовимірним явищем, у межах якого поєднуються когнітивні, емоційні та соціальні аспекти діяльності викладача і студента. Вона не зводиться до комунікативного акту, а виступає цілісною системою взаємовпливів і взаємозбагачення, спрямованих на розвиток особистості здобувача освіти. У цьому контексті педагогічну взаємодію визначають не лише як форму передавання знань, а як процес спільного конструювання освітнього досвіду, в якому обидві сторони – викладач і студент – виступають активними суб'єктами.

Історико-теоретичний аналіз проблеми засвідчує, що поняття педагогічної взаємодії зазнало еволюції – від одностороннього впливу викладача на студента до партнерських відносин, заснованих на взаємній відповідальності та співпраці. Т. Яковишина у своєму дослідженні підкреслює, що якщо раніше характер взаємин між педагогом та вихованцями окреслювали як суб'єкт-суб'єктні стосунки, то сьогодні як визначальне почали використовувати поняття “взаємодія” [1]. Така парадигма сприяє формуванню в студентів критичного мислення, самостійності у прийнятті рішень та здатності до самоосвіти – ключових компетентностей XXI століття.

Велике значення у педагогічній взаємодії займає особистісний аспект, оскільки її ефективність безпосередньо залежить від індивідуального стилю викладача, його здатності створювати атмосферу підтримки, довіри й співпраці. Викладач у сучасному освітньому просторі не лише передає знання, а й виступає фасилітатором, модератором, наставником, який

допомагає студентові осмислити власний досвід і знайти індивідуальну освітню траєкторію.

Педагогічна взаємодія має свою специфіку в умовах інноваційного освітнього простору. На сучасному етапі це динамічна система, у якій поєднуються технологічні, комунікативні й культурні чинники. Її структура охоплює цифрові інструменти навчання, інтерактивні платформи, відкриті освітні ресурси та нові форми співпраці, що стирають межі між формальним і неформальним навчанням. У такому середовищі педагогічна взаємодія набуває гібридного характеру – вона реалізується як у традиційних аудиторних, так і у віртуальних форматах.

Результати зарубіжних досліджень (Retnasari та співавт.) показують, що саме у змішаному навчанні (blended learning) виникають нові форми педагогічної взаємодії – синхронна та асинхронна комунікація, спільні онлайн-проекти, гейміфіковане навчання. Ці формати не лише підвищують гнучкість освітнього процесу, а й сприяють формуванню соціальної присутності – почуття включеності студентів у навчальну спільноту [3].

Проте, як зауважує D. Hargreaves, впровадження технологій не повинно зводитися до механічної заміни традиційних форм навчання. Ефективність освітнього процесу визначається насамперед якістю міжособистісних відносин, довірою та підтримкою з боку викладача [2]. З огляду на це, розвиток педагогічної взаємодії в інноваційному освітньому просторі передбачає не лише технічну, а й культурну трансформацію – формування спільноти, у якій навчання базується на взаємоповазі, діалозі та спільній праці.

Отже, сучасна педагогічна взаємодія в умовах інноваційного освітнього простору є складною системою, у якій поєднуються гуманістичні принципи, цифрова культура та партнерська комунікація. Її розвиток сприяє створенню відкритого освітнього середовища, орієнтованого на особистість студента та його активну участь у формуванні власного освітнього шляху.

Список використаних джерел:

1. Яковишина Т. В. Педагогічна взаємодія: ретроспективний аналіз та сучасний стан проблеми // Наука і освіта : наук.-практ. журнал. 2011. № 4. С. 487–491.
2. *Interpersonal Relations and Education: навчальний посібник.* London : Routledge, 2017. 458 p.
3. Retnasari L., Hidayah Y., Widyaningrum T., Istianah A., Trihastuti M. Educational Interaction Patterns of Students in Blended Learning during Covid 19 // *Edueksos Jurnal Pendidikan Sosial & Ekonomi.* 2022. № 2. P. 193–205.

ІНТЕГРУВАННЯ СТРАТЕГІЧНОГО ТА СИТУАЦІЙНОГО ПІДХОДІВ У РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ЯК ВИМОГА СЬОГОДЕННЯ

Ключові слова: професійна самоефективність, стратегічне позиціонування вчителя, стратегічна спрямованість вчителя, кризова саморегуляція педагога, стійкість та адаптивність.

Сучасний освітній простір, особливо в умовах неоднозначності й динамічності змін в усіх інших сферах життєдіяльності людини, а також значного психологічного навантаження та війни, висуває все більше вимог до особистості вчителя. Здатність педагога ефективно виконувати професійні завдання, зберігати психологічну стійкість та мотивувати учнів прямо залежить від його внутрішньої впевненості у власних силах. У цьому контексті ми торкаємося такого психологічного феномена як професійна самоефективність вчителя, що, в свою чергу, накладає певну специфіку щодо забезпечення можливостей дієвої та сталої підтримки його розвитку. Виникає нагальна потреба в інтеграції стратегічного та ситуаційного підходів як інструментів і умов, що забезпечать гнучкість, цілеспрямованість та стійкість процесу розвитку професійної самоефективності вчителя.

Насамперед, зацентруємо увагу на сутності поняття «професійна самоефективність вчителя». Так, наприклад А. Линенко, зауважує, що «професійна самоефективність майбутнього вчителя – це складне, динамічне утворення особистості, що засновано на розвиненій педагогічній самосвідомості, розумінні вимог соціуму і усвідомленні свого місця у педагогічній дійсності, сформованій компетентності, наявності адекватної самооцінки, спрямованих на успішність здійснення професійної діяльності» [2, с. 68]. Водночас, зарубіжні науковці Д. Нездаль та К. Пінтер розглядають професійну самоефективність як «елемент професійної «Я-концепції», при якій особистість переконана у тому, що вона спроможна демонструвати таку поведінку, яка стане запорукою досягнення поставлених цілей та отримання високих результатів у професійній діяльності тощо [3].

Ми, в свою чергу, визначаємо професійну самоефективність вчителя як «не лише системне самооцінювання власної здатності на нормативному рівні забезпечувати ефективність і якість суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями у процесі їх навчання, а й соціально-психологічне інтегративне утворення, яке характеризується самоусвідомленою готовністю до майстерної і компетентної освітньої діяльності, рівні сформованості якої визначаються до того, як учитель почне виконувати виробничі функції» [1].

Власне, у чому ж полягає сутність і значення інтеграції стратегічного й ситуаційного підходів у розвитку професійної самоефективності вчителя в освітньому просторі.

Перш за все, слід зазначити, що в рамках стратегічного управління освітнім процесом, таке поняття як «стратегічне позиціонування вчителя щодо розвитку його професійної самоефективності» є свідомим визначенням свого місця, ролі та цінності у професійному педагогічному середовищі та освітньому процесі з орієнтацією на майбутній розвиток. Це в свою чергу передбачає: самодіагностику та усвідомлення сильних сторін, зон зростання та власних переконань щодо можливості досягнення успіху; формулювання «Я-концепції» ефективного вчителя, що ґрунтується на цінностях та місії; вибір довгострокових орієнтирів розвитку професійної самоефективності, які слугуватимуть «внутрішнім якорем» у часи кризи. Поряд з цим, не менш важливим є розуміння сутності поняття «стратегічна спрямованість педагога» як траєкторії його руху у розвитку професійної самоефективності, що являє собою визначення довгострокових, але гнучких цілей та послідовності кроків, що забезпечують постійне зростання професійної самоефективності і охоплює: побудову індивідуальної освітньої траєкторії з акцентом на розвиток ключових компетентностей; прогнозування й планування розвитку з урахуванням можливих викликів; створення системи зворотного зв'язку та рефлексії для можливого коригування напрямку руху тощо.

У свою чергу ситуаційний підхід дозволяє вчителю оперативно реагувати на динамічні, непередбачувані зовнішні та внутрішні зміни, характерні для часів кризи та війни за рахунок перш за все адаптивності та гнучкості (розвиток професійної самоефективності відбувається не за жорстким планом, а через управління конкретними професійними ситуаціями), а також, кризової саморегуляції, як умови психологічної підтримки.

Інтегрування стратегічного та ситуаційного підходів не є простою сумою їх сильних сторін, а створює певну синергію, де:

- стратегічна спрямованість задає вектор руху та сенс (навіть долати труднощі) запобігаючи дезорієнтації в хаосі;
- ситуаційний підхід забезпечує конкретні засоби та успішний досвід (як долати труднощі), що слугує джерелом професійної самоефективності.

Таким чином, в умовах сьогодення, вчитель, маючи стратегічне позиціонування, усвідомлює свою довгострокову мету, що не дозволяє несприятливим факторам зруйнувати його професійну ідентичність. Одночасно, завдяки ситуаційному інструментарію, він має змогу щоденно, крок за кроком, врешувати конкретні проблемні ситуації тощо. Саме така інтеграція дозволяє педагогу зберігати стратегічний вектор розвитку

професійної самоефективності, одночасно гнучко реагуючи на непередбачувані виклики.

Список використаних джерел:

1. Бондар В. І., Макаренко І. Є. Професійна самосвідомість педагога та його самоефективність: концептуально-теоретичний аналіз. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2016. Вип. 55. С. 3–8.
2. Линенко А. Ф. Професійна самоефективність як педагогічна проблема. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського. Серія: Педагогіка*. 2019. Вип. 1 (126). С. 66–72.
3. Nesdale D., Pinter K. Self-Efficacy and Job-seeking activities in unemployed ethnic youth. *The Journal of Social Psychology*. 2000. Vol. 140 (5). P. 608–614.

Лариса Ковальчук

кандидат педагогічних наук, доцент

Львівський національний університет імені Івана Франка

МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ МОДЕЛЮВАННЯ ОСВІТНЬОГО І ДОСЛІДНИЦЬКОГО ПРОСТОРУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ РЕКОМЕНДАЦІЙ ЮНЕСКО «ВІДКРИТА НАУКА»

Ключові слова: відкрита наука, методологія науки, освітній і дослідницький простір.

Сутність проблеми, стан її дослідження. «Стратегія відкритої науки у Львівському національному університеті імені Івана Франка» поширюється на освітню і наукову діяльність, на науково-педагогічних, наукових працівників та здобувачів вищої освіти, на результати наукової, науково-технічної й науково-методичної діяльності, проведеної в Університеті. У цьому важливому документі наголошується, що «метою Стратегії є впровадження і забезпечення функціонування відкритого обміну знаннями та повторного використання результатів досліджень, а також інтеграція Університету до європейського дослідницького й освітнього простору» [3]. У Законі України «Про наукову і науково-технічну діяльність» зазначається, що «європейський дослідницький простір – система програм та політичних інструментів, що об'єднує інституційне середовище досліджень і розробок держав – учасниць Європейського Союзу та асоційованих членів з метою розвитку міжнародного науково-технічного співробітництва, вільного трансферу знань, мобільності дослідників» (стаття 1) [1]. З цього погляду,

метою нашого наукового пошуку є дослідження методологічного аспекту моделювання освітнього і дослідницького простору здобувачів вищої освіти у контексті рекомендацій ЮНЕСКО «Відкрита наука».

Теоретичне осмислення праць науковців засвідчує, що проблему освітнього простору досліджували С. Гуткевич, В. Кремень, І. Оніщенко, методологічні аспекти стали предметом дослідження О. Руденко, Ю. Сурміна, С. Хрикова, В. Шейка та ін.

Методологія, методи та дослідницькі інструменти, використані автором. У межах дослідження окресленої проблеми використовуємо методологію науки, методи теоретичного і емпіричного пізнання, методи математичної статистики та дослідницькі інструменти (анкети, тести, індивідуальні науково-дослідницькі завдання тощо).

Під *моделюванням* освітнього і дослідницького простору здобувачів вищої освіти розуміємо проектування у закладах вищої освіти такої моделі освітнього процесу та науково-дослідної роботи аспірантів і студентів, яка створює умови, що мотивують їх до активної навчальної й науково-дослідницької діяльності, дають змогу реалізувати освітні потреби і наукові інтереси, розвивають інтелектуальний потенціал, академічну і наукову культуру, забезпечують ефективну підготовку до професійної та наукової діяльності.

З нашого погляду, значні переваги у моделюванні освітнього і дослідницького простору здобувачів вищої освіти надає відкрита наука. За ЮНЕСКО, *відкрита наука (Open Science)* – це сукупність принципів і практик, метою яких є зробити наукові дослідження з усіх галузей доступними для всіх на благо вчених і суспільства в цілому [2]. Широкі можливості для освіти і досліджень забезпечують *складники* відкритої науки:

1) *відкриті наукові знання* (відкритий доступ до наукових публікацій, методологій і дослідницьких даних, відкрите оцінювання, відкрите програмне забезпечення);

2) *відкрита наукова інфраструктура* (наукове обладнання та інструменти, журнали й архіви відкритого доступу, платформи даних, сучасні дослідницькі інформаційні системи, відкриті наукометричні системи, відкрита інфраструктура для опрацювання даних);

3) *відкрита участь соціальних суб'єктів* (громадянська наука забезпечує взаємодію університету з суспільством через активне залучення до організації освітнього процесу і наукових досліджень стейкхолдерів, добровольців і непрофесійних науковців);

4) *відкритий діалог з іншими системами знань* (сприяє інтеграції академічних (наукових), місцевих, традиційних і корінних знань, створює умови для справедливого й взаємовигідного обміну науковими ресурсами та результатами, рівного доступу до наукових знань тих, хто їх створює, і тих, хто ними користується) [2].

У моделюванні освітнього й дослідницького простору здобувачів вищої освіти важливу роль відіграють *цінності* та *принципи*. До *цінностей* відкритої науки належать:

- *якість та чесність* (забезпечують високу якість і ретельну перевірку науки шляхом об'єднання різних джерел знань, підвищення прозорості та точності оцінки наукових методів і результатів);
- *колективна вигода* (наука є глобальним суспільним благом, яке належить людству);
- *рівність та справедливість* (забезпечують рівний, справедливий та взаємний доступ до науки для всіх виробників і споживачів знань);
- *різноманітність та інклюзивність* (охоплюють різноманітність знань, практик, робочих процесів, мов, а також тем і результатів досліджень) [2].

Вагоме значення має врахування таких *принципів* відкритої науки:

- *прозорість, ретельність, критика та відтворюваність* (для посилення точності наукових результатів, позитивного впливу науки на суспільство і розширення здатності суспільства вирішувати складні взаємопов'язані проблеми);
- *рівність можливостей* (забезпечення всім науковцям і тим, хто цікавиться наукою, рівні можливості доступу до науки, внеску в неї та отримання від неї користі);
- *відповідальність, повага та підзвітність* (стосуються публічної підзвітності та усвідомлення таких питань, як потенційні конфлікти інтересів, інтелектуальна доброчесність, можливі соціальні чи екологічні наслідки дослідницької діяльності);
- *співпраця, участь та інклюзія* (наукова співпраця виходить за межі географії, мови і ресурсів, включає знання маргіналізованих спільнот для вирішення соціальних проблем);
- *гнучкість* (дозволяє визнати, що не існує універсального способу практикувати відкриту науку, та заохочувати різні шляхи її застосування, дотримуючись цінностей);
- *сталий розвиток* (максимально ефективний та результативний шлях розвитку довгострокових практик, послуг, інфраструктури і моделей фінансування для забезпечення участі вчених з менш привілейованих країн або установ) [2].

Методологія науки (гр. *λόδος* – вчення, слово; *μέθοδος* – шлях дослідження, спосіб пізнання), як філософське вчення про систему методологічних принципів, методів науково-пізнавальної діяльності, про форми, структуру й функції наукового пізнання, дає змогу моделювати освітній і дослідницький простір здобувачів вищої освіти у контексті рекомендацій ЮНЕСКО «Відкрита наука» з урахуванням таких *методологічних аспектів*:

- *рівні методології* (філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий, технологічний);
- *методологічні підходи* (системний, синергетичний, аксіологічний, діяльнісний, особистісно орієнтований, культурологічний, середовищний, ресурсний та ін.);
- *методологічних принципів* (сутнісного аналізу, об'єктивності, системності, всебічності, доказовості, альтернативності, єдності історичного і логічного);
- *наукового пізнання* (його рівнів, методів, принципів).

Висновки та результати дослідження. На підставі проведеного дослідження можна узагальнити, що у моделюванні освітнього і дослідницького простору здобувачів вищої освіти широкі можливості надають «Рекомендації ЮНЕСКО щодо відкритої науки». Важливу роль у впровадженні цих Рекомендацій, безперечно, відіграє методологія науки. Перспективу подальших досліджень вбачаємо в глибшому обґрунтуванні цього аспекту.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text> (дата звернення: 16.01.2023).
2. Рекомендації ЮНЕСКО щодо відкритої науки. URL: <https://www.unesco.org/en/open-science/about?hub=686> (дата звернення: 28.08.2023).
3. Стратегія відкритої науки у Львівському національному університеті імені Івана Франка. URL: https://lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/01/Stratehiia_Vidkrytoi_nauky.pdf (дата звернення: 20.01.2025).

Oresta Klontsak

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
National Forestry University of Ukraine*

APPLYING ACADEMIC SERVICE-LEARNING AT UKRAINIAN UNIVERSITIES IN WARTIME CONDITIONS: OPPORTUNITIES FOR HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Keywords: academic service-learning, community engagement, higher education institutions, wartime conditions, Ukraine.

The main task of higher education is to advance knowledge and develop individuals intellectually and professionally, as well as to prepare them to

contribute meaningfully to society. In recent years, the Ukrainian higher education system has encountered a new challenge – teaching in wartime conditions. In this context, higher education institutions face such problems as displacement of students and faculty, damage to institutional infrastructure, psychological trauma among students and university staff, interruptions to teaching and learning activities, etc. In response to these wartime realities, it is essential for higher education institutions to adopt alternative pedagogical approaches that extend beyond traditional methods. Considering this, it is relevant to adopt the application of academic service-learning at Ukrainian higher education institutions.

Academic service-learning is a well-established educational strategy widely applied at universities in the USA. It is focused on integrating the educational process and meaningful community service. Based on a review of US scientific literature, academic service-learning can be defined as a contemporary strategy in the educational system of the USA, including the university system, that engages students in community-oriented projects aligned with curriculum goals. This strategy not only enhances the acquisition of professional competencies and critical thinking skills but also fosters civic engagement and contributes to developing a democratic society [3, p. 11].

Various aspects of academic service-learning have been studied by foreign scientists, such as J. Eyler, D. Giles, B. Jacoby, J. Hatcher, K. Heffernan, B. Holland, A. Kenworthy, M. Sandy, S. Umpleby, E. Zlotkowski, etc. In recent years, the study of academic service-learning has become the subject of scientific research among Ukrainian scientists. According to O. Orzhel, service learning is a flexible and variable teaching and learning method, which precipitates its effectiveness and attractiveness. Implementation of service-learning in Ukrainian universities seems rational and essential as it can provide impetus for revision and modernization of study programmes, complement cognitive learning with social-emotional learning, augment links with stakeholders, involve students in real-life problem-solving, influence their outlook and encourage students to change the world for the better [4]. Furthermore, O. Orzhel emphasizes the social mission of universities during wartime. She states that “during wartime and forthcoming post-war revival, Ukrainian universities, other HEIs are destined to play an outstanding social role in a complex environment responding to numerous social, economic, political, environmental, cultural and other challenges” [5, p. 31].

There is an experience of applying academic service-learning among the Ukrainian Universities. Ukrainian Catholic University in Lviv has pioneered the integration of service-learning into academic courses, programs, and curricula to help faculty members and their students navigate through uncertainty, disconnect, and disruption in wartime conditions [1].

In addition, Kenworthy A. L. and U'Ren M. R. K. have analyzed the experience of implementation of academic service-learning within the war in Ukrainian universities, highlighting its potential to transform educational practices and foster resilience among students and educators [2].

Having analyzed the relevant scientific literature and taking into consideration the current situation in Ukraine, higher education institutions should consider adopting academic service-learning more broadly. There is a number of opportunities for integrating academic service-learning into educational programmes in wartime conditions, such as enhancing student learning and personal development (by engaging students in real life situations in which they can apply theoretical knowledge to complex social and humanitarian challenges); strengthening community and civil identity (by actively participating in community support and recovery efforts); applying of academic service-learning in real life, meaningful context (by applying theoretical knowledge to urgent, practical problems, such as humanitarian aid, refugee support, mental health); contributing to war recovery and community resilience (by engaging students in projects that support reconstruction, and local capacity-building, developing long-term resilience strategies etc.); empowering Universities to fulfill their social mission (by positioning them as active agents of social transformation).

Academic service-learning is an essential educational strategy with significant potential to contribute to the development of Ukrainian higher education, rebuilding society and strengthening democratic values. By fostering active civic engagement, integrating theory with practice, and positioning universities as agents of social transformation, academic service-learning can play a crucial role in developing higher education and rebuilding a democratic society.

References:

1. Kenworthy A. L., Opatska, S. Teaching During War in Ukraine: Service-Learning as a Tool for Facilitating Student Learning and Engagement During Times of Uncertainty and Crisis. *Journal of Management Education*. 2023. Vol. 47(4), P. 417–439. <https://doi.org/10.1177/10525629231166695>
2. Kenworthy A. L., U'Ren M. R. K. Teaching Within War in Ukraine: Applying an Ethic of Care Lens to Extend Our Understanding of Service-Learning Theory and Praxis. *Studies in Higher Education*. 2025. P. 1–15. <https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2484657>
3. Klontsak O. I. The Development of Academic Service-Learning in the System of University Education of the USA : autoref. thesis ... cand. ped. sciences : 13.00.01. Lviv, 2018. 20 p.
4. Orzhel O. Innovation in Higher Education: Service Learning. *Continuing Professional Education: Theory and Practice. Series: Pedagogical Sciences*. 2022. Vol. № 1 (70). P. 76–81. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2022.1.8>
5. Orzhel O. University Social Mission in the Wartime under Knowledge Society. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*. 2022. Vol. 13. P. 26–36. <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2022-13-26-36>

Романа Михайлишин
викладач педагогіки, голова циклової комісії
Педагогічний фаховий коледж Львівського національного
університету імені Івана Франка,
асистент
Львівський національний університет імені Івана Франка

ПРОФЕСІОНАЛІЗМ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Інтенсивний розвиток сучасного українського суспільства зумовлює соціально-економічні та культурні перетворення, оновлення освітньої парадигми, що висувають нові вимоги до підготовки фахівців педагогічної галузі.

Однією з головних ланок освіти в Україні є модернізація процесу підготовки педагогічних кадрів.

У Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державній національній програмі «освіта» (Україна XXI ст.) окреслено основні принципи розбудови освіти: гуманізація та демократизація освіти; пріоритетність загальнолюдських цінностей; створення умов для повної реалізації всебічного розвитку кожної людини; визначені найважливіші завдання та вимоги до рівня професійної підготовки майбутніх фахівців [2]. У контексті модернізації змісту освіти завданнями професійної освіти є підготовка конкурентоспроможного фахівця на ринку праці, компетентного, відповідального, здатного до ефективної роботи за спеціальністю на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності.

Професіоналізм – це особистісне утворення, що характеризується рівнем готовності педагога до творчої професійної діяльності, нестандартному виконанні професійних функцій на основі сформованості ціннісних орієнтацій, креативності дій у вирішенні педагогічних проблем, професійної компетентності, потреби в постійному самовдосконаленні й самореалізації в педагогічній діяльності.

Педагогічний професіоналізм є системно-утворювальною базою педагогічних процесів. Тому його сутність і зміст відповідають специфіці педагогічної діяльності й особистісним якостям педагога, що впливає на ефективність професійної педагогічної праці.

Однією з базових характеристик педагогічного професіоналізму є *педагогічно-сміслові цінності*, як сукупність ідей, образів, норм, правил, принципів, що регламентують педагогічну діяльність. Педагогічно-сміслові цінності – це цінності, що передбачають творчі дії, відповідальність, впливають на успішність адаптації до праці педагога, пов'язані з розвитком творчої індивідуальності, сприяють самореалізації в педагогічній діяльності.

Важливе місце в цих характеристиках займає *професійна компетентність*, що має інтегративний особистісний ресурс. На думку Ю. Молчанової, професійна компетентність це «інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця» [3, с. 333].

У змісті педагогічного професіоналізму важливе місце займають *професійно-особистісні властивості й якості*: гнучкість, адаптивність, залученість в різні види педагогічної діяльності, вмотивованість і відповідальність у виконанні професійних функцій, емоційність і вольові зусилля, креативність й рефлексивність. Сукупність цих властивостей і якостей слугує основою особистісного потенціалу педагога, його педагогічної творчості й майстерності в реалізації інноваційного підходу до педагогічних проблем, використання інновацій і нововведень у педагогічній практиці.

Педагогічний професіоналізм є критерієм *педагогічної творчості й майстерності*. Педагогічна майстерність – це мистецтво й талант виконання професійних функцій, а педагогічний професіоналізм характеризується єдністю освіченості та педагогічного досвіду. Педагогічна творчість обумовлює створення нового, інноваційного, авторських програм, методичних матеріалів, презентацій тощо. Педагогічний професіоналізм формується у процесі активної діяльності.

Основою роботи з питань формування педагогічного професіоналізму є кваліфікаційні характеристики педагога. В освітньому процесі увага акцентується на формуванні професійної компетентності, педагогічних цінностей, здатності до інноваційної діяльності, набуття педагогічного досвіду, використання управлінських процедур й операцій в освітньому процесі; розвитку властивостей і якостей, що є базою продуктивності праці.

Компетентнісний підхід забезпечує продуктивність, творчість, інноваційність діяльності в умовах інформатизації й технологізації системи освіти.

Педагогічний професіоналізм формується поетапно:

- 1) проектування цінностей і цілей професійного становлення;
- 2) діагностування ступеня сформованості базових характеристик педагогічного професіоналізму;
- 3) опанування видами педагогічної діяльності;
- 4) закріплення й засвоєння основних компетенцій, що конкретизують сутність професійної компетентності педагога;
- 5) опанування способами та прийомами технологізації педагогічних процесів;
- 6) набуття досвіду творчої діяльності, здатності до використання інновацій і нововведень в педагогічній практиці;

7) розвиток професійних властивостей і якостей, що забезпечують продуктивність дій педагога;

8) діагностика динаміки рівнів педагогічного професіоналізму на основі рішення різнорівневих педагогічних задач.

Отже, модернізація педагогічної освіти забезпечує цілісне, систематичне формування педагогічного професіоналізму, його базових характеристик.

Педагогічний професіоналізм – якісне перетворення особистісних структур, що відповідають педагогічній спрямованості й проявляються у педагогічній діяльності; можливістю самовдосконалення і самореалізації, бажанні оволодіти технологіями конструювання нестандартної педагогічної діяльності та моніторингу, аналізі ефективності власних досягнень у професійному становленні.

Список використаних джерел:

1. Ейванс Л. Ф., Пильнік Р. О. Педагогічний професіоналізм: сутність і базові його характеристики. 2023. Випуск. 57. Т. 1. С. 16–21.

2. Національна доктрина розвитку України у XXI столітті. *Освіта України*. 2001. № 29. С. 4–6.

3. Освіта дорослих. Енциклопедичний словник / за ред. В. Г. Кременя, Ю. В. Ковбасюка. Київ: «Основа», 2014. 496 с.

4. Павлов Ю. О. Професіоналізм особистості як наукова проблема у професійній підготовці фахівців. *Педагогічні науки*. Випуск 108, 2022. С. 159–168.

Тетяна Ткаченко

докторка педагогічних наук, професорка

Харківський національний університет мистецтв імені І. П. Котляревського

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ОСВІТИ В США

Сутність проблеми, стан її дослідження. Реформування системи вищої освіти України призвело до підвищення інтересу до зарубіжного досвіду, зокрема Сполучених Штатів Америки – країни, де вища освіта знаходиться на достатньо високому рівні і яка має вагомі досягнення щодо організації та проведення моніторингу якості освіти.

Вивченню питань як організації освіти, так і аналізу її якості присвячені праці Л. Ваховського, Л. Гриневич, Н. Лавриченко, О. Локшиної, А. Сбруєвої, О. Стойки, С. Шпеник та інших науковців.

Методологія, методи та дослідницькі інструменти, використані автором. Для визначення суті та інструментів проведення моніторингу в

Сполучених Штатах Америки використано такі загальнонаукові методи, як: синтез, аналіз, узагальнення.

Висновки та результати дослідження. Як свідчить науково-педагогічна література, у кінці XIX століття із-за появи великої кількості закладів вищої освіти і відсутності централізованих стандартів навчання у Сполучених Штатах Америки виникла ситуація хаосу в сфері вищої освіти. З огляду на це, заклади вищої освіти почали розробляти механізми оцінки якості освіти. До таких механізмів, насамперед, належала акредитація, яка складалась із процедури самооцінювання, зовнішньої оцінки експертами та підсумкового обговорення всіх результатів [1; 2].

Необхідно також звернути увагу на те, що у Сполучених Штатах Америки і до сьогодні не затихають дискусії щодо способів та методів організації оцінки якості освіти. Постійно розробляються та апробуються нові механізми та процедури.

Взагалі, моніторинг якості освіти являє собою комплексну систему збору, аналізу, збереження та передачі даних про стан освітньої галузі, що дозволяє оцінити ситуацію в цій галузі в будь-який момент і прогнозувати її подальший розвиток. Для моніторингу та оцінки якості освіти використовуються такі методи, як: проведення діагностичних, контрольних та підсумкових робіт; стандартизовані тести; участь у незалежних процедурах оцінки PISA, TIMSS; порівняльні дані за різними регіонами; збір інформації щодо рівня підготовки випускників та оцінки закладу вищої освіти тощо [3; 4].

Варто наголосити на тому, що у США при оцінці якості освіти основна роль належить університетам, при яких плідно працюють як оціночні центри, так і незалежні оціночні організації. Існує навіть ціла серія журналів, які присвячені тільки оцінці якості вищої освіти. Як уже було зазначено, моніторинг якості освіти в США охоплює такі міжнародні дослідження як PISA та TIMSS, оцінку успішності в межах штату, а також систему акредитації закладів освіти та їх рейтинг, який проводиться незалежними організаціями.

Так, PISA (Programme for International Student Assessment) – програма, яка оцінює функціональну грамотність школярів, їхні уміння використовувати знання на практиці. За зазначеною програмою Сполучені Штати Америки входять до складу найкращих 10-ти країн світу. TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) – дослідження, яке визначає середні бали США з математики та природничих наук і виявляє розбіжності в результатах між кращими й гіршими учнями.

Організація US News and World Report постійно оприлюднює рейтинги штатів за рівнем освіти. Зокрема, штат Нью Джерсі був визнаним № 1 за показником використання складних задач для учнів, високої оцінки вчителів та внескам в освіту з раннього віку.

Заклади освіти, як уже наголошувалось, періодично проходять процедуру акредитації, яка підтверджує відповідність стандартам якості. Така інформація допомагає абітурієнтам обирати заклад вищої освіти більш високої якості. З метою оцінки успішності студентів та формування їхнього ставлення до навчання використовується літерна система оцінювання знань – від А до F.

Доцільно також звернути увагу на те, що у США є і певні проблеми щодо якості освіти. До таких проблем належать високі ціни на освіту і відсутність гарантії якості. До сильних сторін американської системи освіти належить гнучкість навчальних планів, концентрація уваги на самостійності і відповідальності, що сприяє розвитку в здобувачів навичок розв'язання проблем та прийняття ризиків.

Отже, до американської системи оцінки якості освіти належать: самооцінювання, акредитація, стандартизовані тести, незалежні процедури оцінювання, ранжування та деякі інші.

Список використаних джерел:

1. Quality Procedures in European Higher Education. URL: <http://www.enqa.net/texts/procedures.pdf>
2. Quality Assurance Implications of New Forms of Higher Education. URL: <http://www.enqa.net/texts/newforms.pdf>
3. Quality Assurance: A Reference System for Indicators and Evaluation Procedures. URL: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/ELU_EN.1082042243703.pdf
4. Boud D. The move to self-assessment: liberation or a new mechanism for oppression? Assessment in Higher Education. URL: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002954.htm>

Наталія Мачинська

*докторка педагогічних наук, професорка
Львівський національний університет імені Івана Франка*

ОСВІТНЄ ЛІДЕРСТВО ТА УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ – СУЧАСНІ ВИКЛИКИ

Постановка проблеми. Освітнє лідерство – це нова управлінська парадигма, яка є орієнтиром і механізмом для здійснення реформ у сфері освіти в умовах сучасних суспільних трансформацій [1].

Визначаючи питання лідера та керівника закладом освіти ми дуже часто стикаємося зі ситуацією, коли освітнім лідером стає не офіційно призначений керівник, а будь-який член педагогічного чи науково-

педагогічного колективу, який вирізняється характерними особистісними якостями лідера, а його стиль поведінки визначає особистісне ставлення до оточуючих і безпосередньої професійної діяльності, яку він виконує.

Цікавим є визначення словосполучення «лідер в освіті», запропонованим Енциклопедією освіти. Так, зокрема: лідер в освіті – особа чи інституція, яка здійснює діяльність у сфері освіти, спрямовану на її розвиток, а досягнення і результати цієї діяльності є дороговказом для інших. Етимологія слова має англосаксонське походження, корінь у словах *lead*, *leader*, *leadership* означає «керівництво», «вести», «шлях» Тобто лідер – це той, хто йде попереду, показує шлях і веде за собою [2, с. 453].

Отож, визначаючи освітнє лідерство, ми можемо наводити приклади як конкретних керівників, які є лідерами в очолюваних ними освітніх інституціях, так і визначаємо цілі освітні структури, які вирізняються певними показниками і мають приналежність до поняття флагами в освіті. Відповідно *провідними методами дослідження* ми визначаємо теоретичний аналіз наукових публікацій та результати спостереження та самоспостереження, отримані безпосередньо у професійній діяльності.

Тож які сучасні виклики постають перед освітніми лідерами та управлінням закладом освіти? Та чи кожен може стати лідером?

Висновки, результати. Лідерство, як зазначає А. Ключко, має створити практику корпоративного управління з метою підтримки інноваційної поведінки педагогів. Роль лідера набирає вагомого значення в діяльності співробітників. Завдяки домінуючій позиції, лідери відіграють важливу роль у формуванні поставленої мети освітньої організації, поглядів педагогів, оскільки управляють людськими ресурсами та володіють комунікативними здібностями. Лідери освітніх організацій використовують різні технології для ефективності управлінської діяльності. Педагоги покладають на такого керівника відповідальність за прийняття рішень, отримані результати та виявляють готовність до трансформацій [3, с. 57].

Воєнний стан, в якому Україна перебуває вже з 2022 року, змусив керівників освітніх закладів та багатьох педагогічних і науково-педагогічних працівників, змінити звичний ритм життя та звичну систему управління. І ось тут постає питання - а коли починається формування та становлення лідера загалом, а вже згодом - освітнього лідера? Лідерство - це та якість, яка починає формуватися у дітей ще в дошкільному віці, а вже згодом - розвивається, удосконалюється, набуває нових рис. Формування освітнього лідера розпочинається ще задовго до того моменту, коли особистість визначається з професійною кар'єрою та обирає заклад вищої освіти для отримання необхідної професійної підготовки. Лідерство – це якість, яку можна розвинути й набути у процесі навчання, професійної діяльності та сморозвитку.

Саме лідерство відіграє важливу роль у досягненні бажаних результатів у будь-якій сфері діяльності. Сучасні керівники закладів освіти постали перед багатьма викликами, деякі з яких ми спробуємо озвучити через низку протиріч. Отож.

Одним із нагальних викликів є необхідність запровадження інновацій, ідей і методів в освітній процес, але для цього часто є відсутній людський потенціал та людський ресурс. Це зумовлено різними чинниками: мобілізація частини педагогічних працівників для виконання воєнних дій; вимушена міграція та еміграція населення, що пов'язано з війною; постійне перебування в стресових ситуаціях і відсутність реальних можливостей для відновлення ресурсу.

Не менш важливим викликом ми визначаємо формування мотивації у здобувачів освіти та викладачів до постійного самовдосконалення, розвиток звички постійно навчатися і розвиватися як професіонал і лідер. Цьому можемо протиставити малоефективні способи мотивації, що здебільшого виначаються низьким матеріальним чинником оплати праці.

Визначаючи наступний виклик, зазначаємо, що певні риси особистості, такі-от як упевненість у собі, цілеспрямованість, емоційний інтелект, стресостійкість, готовність брати на себе відповідальність у прийнятті рішень - потребують постійного відпрацювання та мотивації. А це досить складно спрацьовує саме в умовах воєнного стану.

Як не дивно буде звучати наступний виклик, але вміння ефективно спілкуватися та слухати інших стає актуальною проблемою освітніх лідерів. Постійна потреба вислухати часто-густо змушує керівників скеровувати спілкування в необхідне русло, не виходячи за межі професійного напрямку. Але ж співрозмовник хоче саме керівнику «вилити» свої наболілі, часто важко вирішувані проблеми, що додає додаткового емоційного навантаження на освітнього лідера.

Це невеликий перелік тих викликів, з якими стикаються офіційні лідери в системі управління зкладами освіти. Чи є єдино правильний алгоритм як діяти в тій чи іншій ситуації? Ні. Але дієвими порадами ми вважаємо наступні: освітній лідер не повинен приховувати (ховатися від) проблеми, а при їх виникненні колегіально шукати шляхи вирішення. Кожен керівник повинен формувати ту команду, якій він зможе давати чіткі вирозумілі вказівки, а якщо ж їх немає – самі члени команди готові до прояву ініціативи. Освітній лідер не повинен боятися визнати, що він чогось не знає, або ж йому важко прийняти відповідальне, часом радикальне рішення. І, на нашу думку, найважливіше. Кожен освітній лідер задля збереження своєї команди, влогого особистісного ресурсу, повинен знаходити час для свого відпочинку та відновлення емоційного, фізичного, психологічного балансу. Адже спокійний вирозумілий керівник – це запорука успішного управління закладом освіти.

Список використаних джерел:

1. Антонюк О. Позитивна психологія як важлива складова освітнього лідерства. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/download/633/608?inline=1>.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Ключко А. О. Лідерство як модель ефективного управління освітньою організацією / Освітнє лідерство: від теорії до практики: монографія / авт. кол.; за наук. ред. В. Р. Міляєвої; Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ; Кривий Ріг: Вид. Р. А. Козлов, 2021. 296 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36659/2/Osvitnie_liderstvo_21_NDLKL.pdf

Марія Бойко

*докторка педагогічних наук, професорка
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка*

СТІЙКІСТЬ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Ключові слова: система освіти, управління, стійкість, якість, цифрові технології.

Система управління якістю освіти, зорієнтована в мирний час на стабільність, плановість і поступальний розвиток, сьогодні вимушена функціонувати в умовах невизначеності, ризиків і кризових викликів. Забезпечення її стійкості стало радше національним завданням, ніж управлінським, оскільки освіта є критичним чинником збереження людського потенціалу, соціальної згуртованості й відновлення держави.

Стійкість системи освіти в умовах війни визначається її здатністю швидко реагувати на зовнішні загрози, внутрішньо трансформуватися, адаптуватися до змін та забезпечувати доступ до якісного навчання для всіх учасників освітнього процесу. Це вимагає не лише законодавчих і нормативних змін, а й інноваційних технологій, нових підходів до управління та організації освітнього середовища [2].

Забезпечення якості вищої освіти в Україні є складною системою, яка регулює та підтримує освітні стандарти на рівні окремих закладів і національної системи освіти загалом. Ці механізми охоплюють різноманітні процеси, включаючи акредитацію освітніх програм, внутрішній моніторинг якості, оцінку викладацької діяльності, розвиток інноваційних методів

навчання та інші елементи, що сприяють підвищенню рівня підготовки здобувачів. Однак, з початком війни в Україні в 2022 році, перед системою забезпечення якості постали численні завдання, відтак проявляється справжня спроможність системи освіти адаптуватися, зберігаючи при цьому якість освітніх послуг і довіру суспільства до закладів освіти [1].

Стійкість системи управління якістю освіти можна визначити як здатність зберігати ефективність функціонування, реагуючи на зовнішні виклики шляхом адаптації, гнучкості та розвитку. У міжнародній практиці поняття «resilience of education systems» охоплює структурну, цифрову, психологічну та організаційну складові стійкості.

Надактивний розвиток системи забезпечення якості вищої освіти, розбудова внутрішніх систем забезпечення якості вищої освіти, інтенсивна діяльність Національного агентства докорінно змінили ситуацію українських систем забезпечення якості до вимог ESG – 2015.

Сьогодні можна виокремити основні характеристики стійкості системи управління якістю освіти :

- гнучкість управлінських рішень – можливість швидкої адаптації стратегій і процедур контролю якості;
- інституційна автономія – здатність закладів освіти самостійно приймати управлінські рішення в межах державної політики;
- цифровізація освітнього процесу – використання цифрових технологій як інструменту збереження безперервності освіти;
- психолого-педагогічна підтримка учасників освітнього процесу, що запобігає вигоранню й забезпечує стабільність комунікацій в середині академічної спільноти;
- система внутрішнього моніторингу, що фіксує ризики й забезпечує своєчасне управлінське реагування.

З початком повномасштабного вторгнення росії в Україну система освіти опинилася перед такими безпрецедентними викликами, як дестабілізація освітнього середовища через руйнування інфраструктури, вимушене переміщення здобувачів та викладачів; перехід на дистанційну та змішану форму навчання, що потребує адаптації стандартів оцінювання якості; емоційне та професійне виснаження педагогів, яке впливає на якість викладання; нерівний доступ до освіти, зокрема для дітей і молоді з тимчасово окупованих територій або зон бойових дій; необхідність забезпечення академічної доброчесності в умовах онлайн-освіти. Але, як зазначає Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, українська система освіти продемонструвала унікальну здатність до відновлення й адаптації, що є ознакою її системної стійкості [4].

В умовах воєнного стану найбільш дієвими механізмами стійкості системи управління якістю освіти є:

1. Стратегічне антикризове управління – запровадження гнучких планів дій, які дозволяють швидко змінювати форми освітнього

процесу без втрати якості. Наприклад, створення внутрішніх центрів управління ризиками в закладах вищої освіти.

2. Цифровізація системи управління якістю – впровадження електронних систем моніторингу, LMS-платформ, цифрових портфоліо викладачів і студентів, що забезпечують прозорість і контроль результатів навчання.

3. Інституційне партнерство та міжнародна підтримка – участь українських університетів у програмах Erasmus+, Horizon Europe, які сприяють підвищенню стандартів якості навіть у кризових умовах.

4. Розвиток внутрішньої культури якості – орієнтація на самооцінювання, взаємопідтримку в університетських спільнотах, залучення здобувачів до процесів управління якістю освіти.

5. Психологічна стійкість і лідерство в освіті: ефективні менеджери демонструють емпатію, підтримку та готовність до делегування повноважень, що викликає довіру й формує стабільність в академічному середовищі [3].

Як зазначає ЮНЕСКО (2024), «resilient education systems are not those that simply survive, but those that evolve stronger after crisis» – стійкість означає не повернення до попереднього стану, а розвиток у новій якості [5]. Тому перспективами відновлення та розвитку системи якості освіти є те, що після перемоги України постане важливе завдання – модернізувати систему управління якістю освіти на основі набутого воєнного досвіду. Стратегічними напрямками розвитку буде оновлення державних стандартів освіти з урахуванням принципів гнучкості та кризостійкості; інтеграція елементів освіти для сталого розвитку в управлінські процеси; створення національної цифрової платформи управління якістю освіти, яка об'єднає аналітичні, моніторингові та акредитаційні інструменти; формування взаємопідтримки закладів освіти, що дозволить обмінюватися успішними практиками й ресурсами в кризових ситуаціях.

Отже, стійкість системи управління якістю освіти в умовах війни визначається не лише наявністю стандартів чи механізмів оцінювання, а насамперед – здатністю освітньої спільноти до солідарності, інновацій та гнучкого реагування. Система управління якістю освіти має еволюціонувати у напрямі адаптивної, людиноцентричної та технологічної моделі, що стане запорукою відновлення й розвитку освітнього простору України в післявоєнний період. Український досвід доводить, що навіть у надзвичайно складних умовах можливо зберегти якість освіти завдяки стратегічному управлінню, цифровим технологіям і людському потенціалу.

Список використаних джерел:

1. Бердась А. В., Замковий М. Ю. До питання управління якістю надання освітніх послуг в закладах вищої освіти. *Економічний вісник Дніпровської політехніки*. 2024. № 4. С. 75. URL: https://ev.nmu.org.ua/docs/2024/4/EV20244_072-090.pdf (дата звернення: 05.10.2025).
2. Лондар С. Л., Босенко О. С., Гайдук І. С. Забезпечення стійкості української освіти в умовах війни як досвід для вдосконалення освітніх систем країн ЄС. *Освітня аналітика України*. 2024. № 6 (32). URL: <https://science.ica.gov.ua/2024-6-5-25/> (дата звернення: 04.10.2025).
3. Освіта України в умовах воєнного стану : інформ.-аналіт. зб. / ДНУ «Інститут освітньої аналітики». Київ : 2022. 358 с. URL: https://ica.gov.ua/wp-content/uploads/2022/08/education-of-ukraine_2022.pdf. (дата звернення: 05.10.2025).
4. Річний звіт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти за 2024 рік [Електронне видання] / за ред. А. Бутенка, О. Єременко, Н. Стукало. Київ : Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. 2025. С. 8.
5. UNESCO warns on dramatic increase in attacks against schools in 2024. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/unesco-warns-dramatic-increase-attacks-against-schools-2024> (дата звернення: 10.10.2025).

Ольга Біляковська

докторка педагогічних наук, професорка

Львівський національний університет імені Івана Франка

Лілія Кубик

магістрантка

Львівський національний університет імені Івана Франка

ЯКІСТЬ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ ЯК ОСНОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Ключові слова: вища освіта, якість освіти, освітня послуга, підготовка.

Цифрова трансформація освіти, яка проходить шлях від інформаційно-комунікаційних технологій до штучного інтелекту та віртуальної реальності не лише змінює світ професій, але й зумовлює нові виклики щодо забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців у цифровому освітньому просторі закладів вищої освіти. В умовах сьогодення індустрії швидко видозмінюються, знання та навички, які є необхідними та важливими для професійного успіху розвиваються надзвичайно швидко. З огляду на це, розбіжність між освітніми програмами та потребами ринку праці створює

серйозну проблему, яка вимагає нагального перегляду освітніх стратегій, щоби надати здобувачам освіти найвищої якості у контексті якісних освітніх послуг для забезпечення конкурентоспроможності у процесі майбутньої професійної діяльності.

Надання освітніх послуг є провідним напрямом діяльності закладу вищої освіти. Порядок здійснення освітньої діяльності регулюється Законом України «Про освіту», п. 18 ч. 1, ст. 1, де зазначено, що освітня послуга – це комплекс визначених законодавством, освітньою програмою та/або договором дій суб'єкта освітньої діяльності, що мають визначену вартість та спрямовані на досягнення здобувачем освіти очікуваних результатів навчання. На переконання науковців, освітня послуга – це: діяльність закладу вищої освіти, яка спрямована на задоволення освітніх потреб здобувачів освіти, а саме на формування певних навичок і вмінь, необхідних для здобуття освіти [1]; результат діяльності професорсько-викладацького колективу закладів вищої освіти у вигляді різних освітніх і методичних посібників, які споживаються суб'єктом як у процесі отримання основної освітньої послуги, так і в подальшій професійній діяльності [3].

Освітні послуги охоплюють широкий спектр пропозицій, які може надавати заклад вищої освіти щодо процесу навчання, особистісного розвитку та набуття професійних навичок. Встановлення надійних критеріїв для оцінювання якості освітніх послуг – першочергове завдання для закладів вищої освіти, які прагнуть до постійного вдосконалення освітнього процесу, творення інституційної ефективності, розвитку корпоративної культури, забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців.

Якість послуг, за даними Міжнародної організації зі стандартизації, полягає у здатності послуги задовольнити нагальні та очікувані потреби осіб, які користуються послугою. Дослідники в галузі освіти якість освітньої послуги визначають як: сукупність релевантних особливостей та ознак, які є вирішальними щодо задоволення очікуваних, реальних запитів і потреб учасників освітнього процесу; ступінь задоволення потреб і запитів студентів, що забезпечується освітньою діяльністю закладу вищої освіти [2].

Виділимо певні характерні риси освітніх послуг, а саме [4]:

освітня послуга має особливу споживчу *цінність*, яка позбавлена матеріального увиразнення;

цілісність освітньої послуги полягає в тому, що для споживача вона матиме споживчу вартість лише тоді, коли він отримає її у повному обсязі;

технічна та методична *складність* освітньої послуги вимагає від надавача обов'язкової відповідності рівня кваліфікації ступеню складності наданих послуг;

вплив на *якість* освітніх послуг об'єктивних і суб'єктивних факторів, що зумовлено непостійністю та неоднорідністю споживачів – здобувачів освіти;

освітні послуги *не зберігаються*, тобто процес надання та споживання послуги відбувається одночасно, неможливість заздалегідь заготовити освітні послуги в повному обсязі та природне для людини забування набутих знань;

суспільна спрямованість освітньої послуги, водночас існує складність для окремих надавачів і споживачів освітньої послуги усвідомити її суспільну корисність.

Отже, забезпечення якості вищої освіти спрямоване на підготовку та формування конкурентоспроможних фахівців, і в цьому контексті якість освітніх послуг є гарантією досягнення професійних висот і затребуваності на ринку праці.

Список використаних джерел:

1. Баб'юк М. П. Цивільно-правова природа договору про надання вищим навчальним закладом освітніх послуг. Науковий вісник Ужгородського національного університету. 2016. Вип. 37. Т. 1. С. 101–105.
2. Біляковська О. Система забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні: порівняльний аналіз: монографія. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2020. 440 с.
3. Каленюк І., Цимбал Л. Особливості регулювання ринку освітніх послуг : монографія. Чернігів, 2011. 184 с.
4. Терлецький А. Поняття та сутність освітньої послуги як правової категорії. Південноукраїнський правничий часопис. 2023. № 1. С. 254–261.

Оксана Горішна

докторка філософії, старша викладачка

Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя

ГУМАНІЗАЦІЯ УПРАВЛІНСЬКИХ РІШЕНЬ: БАЛАНС МІЖ БЕЗПЕКОЮ ТА ЯКІСТЮ ОСВІТИ

Ключові слова: гуманізація, управлінські рішення, безпека, якість, освітній процес.

Якість освіти є ключовим показником ефективності функціонування закладу, що протягом багатьох років визначала траєкторію розвитку університетів України. Проте, у зв'язку із новими соціально-політичними викликами 2014 р. ситуація зазнала суттєвих змін, а починаючи із 2022 р. проблема якості та безпеки освіти набула особливої гостроти.

Вітчизняні науковці у своїх дослідженнях все частіше звертають увагу на гуманістичний підхід у системі управління університетів: Т. Третякове зосереджується на процесі гуманізації вищої освіти у контексті реформ та трансформацій [3]; на основі аналізу наукових джерел Л. Ткачу і М. Ткачук

розкривають сутність гуманізації системи управління в освітній сфері [2]; О. Горішна та О. Боднар описують можливість застосування зарубіжної теорії гуманістичного управління в університеті [1]. Однак, проблема балансу між безпекою та якістю із врахуванням напрацювань сучасного менеджменту щодо ухвалення управлінських рішень ще недостатньо розкриті.

Теоретико-методологічною основою виступають принципи гуманістичної педагогіки, які надають суб'єктності кожному учаснику освітнього процесу та філософії освіти, яка поєднує цілісність академічних знань, етично-моральних норм та культурно-історичної спадщини українського народу. Розглянуто низку таких моделей прийняття рішень: раціональну і обмеженої раціональності Г. Саймона (H. Simon) [5]; інкрементальну Ч. Ліндблома (Ch. Lindblom) [4]; участі (participatory decision-making) [5]. Використано методи порівняльного аналізу та узагальнення результатів емпіричного дослідження.

Поєднання щоденних загроз, невизначеності суспільних процесів і мінливості умов навколишнього середовища впливають як і на організацію освітнього процесу так і на прийняття управлінських рішень. Насамперед, пріоритетним аспектом сьогодні виступає безпека, пов'язана із воєнними діями на території країни. У даному контексті варто розглядати не лише фізичну захищеність: наявність укриттів або евакуаційних маршрутів, але і цифрову, емоційну та психологічну. Тому управлінські рішення, які часто ухвалюють у кризових ситуаціях мають передбачати заходи пов'язані із застереженням кібератак, витоку особистих даних усіх учасників освітнього процесу, несанкціонованого доступу до освітніх онлайн платформ, запобігання професійного вигорання науково-педагогічних колективів, стимулювання особистісного і академічного розвитку, формування резильєнтності в освітньому середовищі, зокрема соціальної, ціннісної стійкості.

Усі ці аспекти дій безпосередньо впливають і на якість освітнього процесу. Швидке ухвалення рішень часто призводить до зниження мотивації та перевантаження учасників освітнього процесу, оптимізацію навчальних програм, зміщення тривалості навчального процесу, нерівність доступу до навчально-методичного забезпечення тощо. На нашу думку, найбільш прийнятним шляхом розв'язання цієї дилеми є впровадження соціально-гуманітарного підходу із теорії прийняття управлінських рішень. Саме ці моделі, які зазначені вище, дозволять втримати баланс між негайністю та адаптивністю освітнього процесу та підкреслять його гуманістичну спрямованість.

Раціональна модель Г. Саймона передбачає чіткий алгоритм дій від виявленні проблеми до вибору альтернативного рішення. Саме вона актуальна під час формування спільного бачення перспективи та стратегії розвитку закладу вищої освіти, а її гуманістичний аспект передбачає

врахування усіх зацікавлених сторін: здобувачів, науково-педагогічний склад, батьків, стейкхолдерів та громадськість. Наступна модель обмеженої раціональності цього ж науковця доцільно використовувати у «неідеальних» умовах: обмеженість інформаційного поля, часового простору, відповідних компетентностей або когнітивних здібностей. У кризових ситуаціях або під час пошуку компромісів вона стає надійним інструментом менеджера освіти. Зокрема, при виборі формату навчання під час зтяжної повітряної тривоги, погіршення ситуації на фронті або поширення вірусних інфекцій. Суть інкрементальної моделі Ч. Ліндблома відображається у покроковій реалізації змін на основі поточних рішень. Пошук спільного бачення досягається шляхом відкритих діалогів. Прикладом застосування може бути цифровізація документообігу в університеті. Замість повного переходу системи управління на цифрове адміністрування, цей процес можна поділити на окремі етапи: 1) загальна онлайн подача заяв; 2) облік навчальних планів; 3) заліково-інформаційна документація; 4) єдина інформаційна платформа університету. Партисипативна модель (participatory decision-making) не лише наголошує на активній участі усіх зацікавлених сторін, а і підкреслює відповідальність кожного за результат і наслідки ухвалених рішень. Вона враховує інтереси різних груп і підвищує довіру до адміністрації університету. Основними принципами цієї моделі є публічність, залученість, прозорість, легітимність.

Кожна із згаданих моделей поглиблює гуманізацію управління освітнім процесом, забезпечує одночасно ефективність ухвалення рішень, зацікавленість суб'єктів освітнього процесу і здатність університету підтримувати баланс між безпекою та якістю. Серед подальших наукових досліджень можна звернути увагу на використання інформаційних технологій та систем штучного інтелекту в процесі ухвалення управлінських рішень у закладі вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Горішна О. М., Боднар О. С. Основні аспекти розвитку гуманістичного управління освітнім процесом у контексті трендів сучасного менеджменту. *Імідж сучасного педагога*. 2025. № 4(223). С. 12–17. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-4\(223\)-12-17](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-4(223)-12-17).
2. Ткачук Л., Ткачук М. Гуманізація управління закладом освіти в умовах модернізації національної системи освіти України з позицій людиноцентристського підходу. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. Вип. 2(8) / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини; голов. ред. С. В. Совгіра. Умань: Візаві, 2022. С. 42–48. URL: <http://ppsh.udpu.edu.ua/issue/view/16032>.
3. Третьякова Т. М. Визначення загальних засад гуманізації освіти. *Політична наука. Контури міждисциплінарного перетину: IV національний конвент МАСПН (Україна)*. Одеса, 2014. С. 124–125.

4. Lindblom Ch. E. The Science of Muddling Through. Public Administration Review. 50th Anniversary Edition. 1990. Vol. 50, No. 2. P. 79–88.

5. Simon H. A. Administrative Behavior: A Study of Decision-Making Processes in Administrative Organizations. 4th ed. New York: Free Press, 1997. 368 p.

Оксана Ковалишин

кандидатка педагогічних наук

Львівський національний університет імені Івана Франка

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ БАТЬКІВСЬКИХ ЗБОРІВ У ФОРМАТІ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА

Ключові слова: батьківські збори, педагогіка партнерства, взаємодія, інтерактивні технології, освітній процес.

Сутність проблеми, стан її дослідження. Важливим завданням сучасної освіти є налагодження ефективної співпраці школи та сім'ї на засадах педагогіки партнерства як одної із ключових ідей реформи «Нової української школи». Головним посередником у цій взаємодії виступає вчитель, який покликаний не лише організовувати освітній процес, а й сприяти підвищенню педагогічної культури батьків, допомагати їм у розумінні потреб і можливостей власної дитини та залучити їх до загальношкільних справ враховуючи принципи педагогіки партнерства.

Сучасна школа має шукати нові підходи до організації батьківських зборів у форматі педагогіки партнерства, сприймаючи батьків як рівноправних учасників освітнього процесу, здатних робити вагомий внесок у життя школи. Традиційні батьківські збори, спрямовані лише на обговорення проблем учня, коли педагог переважно критикує поведінку чи навчальні результати дитини, часто знижують мотивацію батьків до участі в шкільному житті та взаємодії із закладом освіти.

Тому, *метою* дослідження є наукове опрацювання сучасних підходів до організації батьківських зборів у форматі педагогіки партнерства.

Методологія, методи та дослідницькі інструменти. Батьківські збори – одна з форм зв'язку школи з батьками і пропаганди серед них педагогічних знань. На них батьків знайомлять з планами навчально-виховної роботи школи, класних керівників; батьки одержують інформацію про стан успішності й дисципліни дітей, обговорюють проблеми допомоги школі в організації дозвілля дітей, їх трудового виховання тощо [1, с. 38].

Метою проведення батьківських зборів є підвищення інформаційно-просвітницької культури батьків; поповнення арсеналу батьківських знань із конкретних питань виховання дитини в родині та школі; сприяння залученню

батьків до життєдіяльності класного колективу; вироблення колективних рішень та єдиних вимог до виховання дітей, інтеграція зусиль родини та педагогів щодо розвитку особистості дитини; пропаганда досвіду успішного родинного виховання; профілактика неправильних дій у ставленні батьків до своєї дитини; підбиття підсумків спільної діяльності педагогів, учнів і батьків за певний період [2, с. 36].

Ефективна співпраця школи й родини є важливою умовою успішного виховання та розвитку дитини, проте зачасто у цій взаємодії нерідко виникають труднощі, що знижують результативність цієї роботи. Серед них, виділимо такі: очікування швидкого та легкого успіху, бажання швидко знайти прості відповіді на складні запитання; відсутність досвіду групової взаємодії; замкненість батьків; завищені очікування від взаємодії з учителем [2, с. 48]. Подолання зазначених труднощів можливе за умови впровадження партнерських форм співпраці, які сприяють взаєморозумінню, активному залученню родин до освітнього процесу та підвищенню педагогічної культури батьків.

Тут варто проаналізувати, якими ж критеріями потрібно керуватися вчителю для визначення дієвості та продуктивності застосування батьківських зборів та побудови партнерської взаємодії школи та сім'ї. До таких критеріїв віднесемо: помітно підвищена активність батьків (вони починають відкрито цікавитися змістом освітнього та виховного процесів, стають ініціаторами дискусій і диспутів); батьки самі знаходять відповіді на більшу частину актуальних запитань, діляться прикладами з особистого досвіду; відбувається збільшення кількості запитань, які стосуються особистості дитини; батьки знаходять можливість для індивідуальних контактів із педагогом [5, с. 48].

Важливим джерелом для формування партнерських стосунків між закладом освіти та родиною є раціональне використання новітніх інтерактивних технологій у процесі застосування під час батьківських зборів. Використання новітніх інтерактивних технологій у роботі з батьками – це насамперед діалогове виховання та навчання. Суть інтерактивних технологій полягає в тому, що навчання відбувається шляхом взаємодії всіх тих, хто навчається. Тому доцільним є проведення спільних заходів для батьків, дітей, педагогів, де використовуватимуться інтерактивні форми роботи [4, с. 44]. Саме тому, інтерактивні форми проведення батьківських зборів підвищують інтерес й ініціативність батьків щодо навчання і виховання дітей, активізують їхню участь у вирішенні проблемних питань, сприяють створенню доброзичливої атмосфери та веденню конструктивного діалогу.

Загалом розрізняють такі інтерактивні форми проведення батьківських зборів: батьківські збори-консультації; робота батьків у невеликих групах (до 6 осіб); батьківські збори-конференції; батьківські збори у формі ток-шоу (пресконференції, вечори запитань і відповідей); батьківські збори-презентації; батьківські збори-гра; виїзні батьківські збори (у формі екскурсій

або походу) та ін. [5, с. 50–51]. Окрім того існують такі активні та інтерактивні форми батьківських зборів: консульт-пункти; тематичні дискусії; тренінги; круглі столи; семінари-практикуми; майстер-класи [3, с. 21].

У свою чергу, батьківські збори повинні проводитися за потребою і мати активну форму співпраці, а тематика батьківських зустрічей має передбачати розгляд як теоретичних відомостей, так і вироблення практичних навичок. Водночас, вартим уваги є те, що у ролі лектора під час проведення батьківських зборів слід запрошувати спеціалістів, які зможуть глибше висвітлити суть проблеми та знайти ефективні шляхи її розв'язання – це може бути вчитель, психолог, лікар, тренер, керівників гуртків тощо. Зазвичай на заході класний керівник доповідає про підсумки чверті (семестру, року), ініціює їх обговорення, яке іноді переростає в дискусію. Під час зустрічі ведуть протокол батьківських зборів, у якому фіксують ухвалені рішення [5, с. 47].

Висновки та результати дослідження. Отже, організація батьківських зборів у форматі педагогіки партнерства є важливою складовою сучасного освітньої процесу. Їх ефективність визначається не лише формою проведення, а й характером взаємодії між учителем і батьками, заснованої на взаємоповазі, довірі та співпраці. Інтерактивні форми та технології дають змогу зробити батьківські збори більш змістовними, діалогічними та результативними, сприяють розвитку педагогічної культури батьків і підвищенню їхньої відповідальності за виховання дитини.

Таким чином, упровадження партнерських форм взаємодії школи й родини сприяє формуванню спільної відповідальності за результати навчання і виховання дітей, забезпечуючи гармонійний розвиток особистості та підвищення якості освіти.

Список використаних джерел:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь. 1997. 366 с.
2. Лисак Н. Напрями та форми роботи з батьками. Психолог – батькам молодших школярів. К., 2020 С. 32-42.
3. Мариняк Н. НУШ: шляхи реалізації педагогіки партнерства: як змінити систему зв'язків в укр. школах. Завуч. Вип. 11. 2019. С. 6–30.
4. Осадча О. Створення інноваційного освітнього середовища в роботі з батьківською громадою. Класному керівнику. Усе для роботи. № 2 (122), 2019. С. 44.
5. Тарасова Л. Батьківські збори – ключова форма взаємодії школи з родиною. Школа. № 9 (165), 2019. С. 46–51.

AI W UCZENIU SIĘ NA STUDIACH WYŻSZYCH – PRZYDATNOŚĆ CZY OBAWY?

Słowa kluczowe: AI, obawy związane z AI, wykorzystanie AI studenci, nauka na studiach, uczelnia wyższa.

Cel naukowy. Celem prelekcji jest analiza obaw studentów krakowskich uczelni na temat wykorzystania sztucznej inteligencji w nauce na studiach wyższych. Problem badawczy sformułowano w postaci pytania: Jak młodzi ludzie (krakowscy studenci) wykorzystują sztuczną inteligencję i czy wiążą z nią obawy lub nadzieje na przyszłość?

Cel praktyczno-wraźeniowy obejmował przedstawienie uzyskanych wyników, mając na celu przeanalizowanie zagadnienia oraz metod, a także wskazanie dobrych praktyk w zakresie korzystania z narzędzi oferowanych przez współczesną technologię w nauce na studiach wyższych.

Problem i metody badawcze. Materiał do analizy pozyskano w okresie od 20 stycznia do 20 marca 2025 roku. Przyjęto podejście ilościowe, oparte na metodzie sondażu diagnostycznego, z zastosowaniem techniki ankiety internetowej (CAWI) za pomocą platformy Google Forms. Przebadano ponad 1529 studentów krakowskich uczelni.

Proces wywodu. Punktem wyjścia prelekcji jest opis koncepcji, przyjęcie kluczowych pojęć, tj. AI, obawa, lęk a także zaprezentowanie teorii ryzyka Ulricha Becka i kapitału kulturowego Pierre'a Bourdieu. W kolejnym etapie dokonano analizy badań dotyczących wykorzystania AI podczas nauki, aby w końcowej części dokonać dyskusji uzyskanych wyników z innymi badaniami w omawianym obszarze. Pracę kończą wnioski oraz rekomendacje dobrych praktyk przy korzystaniu z narzędzi AI celem eliminacji niepotrzebnych obaw jak również barier z nimi związanych.

Wyniki analizy naukowej. Respondenci oceniali swoje obawy na pięciostopniowej skali Likerta, gdzie 1 oznacza brak obawy, a 5 bardzo dużą obawę. Najwięcej obaw odnotowano w przypadku możliwości zastąpienia ludzi przez sztuczną inteligencję w zawodach takich jak nauczyciel czy tłumacz – największa grupa respondentów (30,1 %) wybrała najwyższy poziom obawy (5), a brak obaw jedynie 13,7 % badanych. Zauważa się rosnący społeczny niepokój związany z intensywnym korzystaniem z technologii i potencjalnym uzależnieniem od niej. wskazała najwyższy poziom obawy (poziom 5 zakresie – 27,7 %).). Najwięcej odpowiedzi w zakresie obaw przed błędami i niedoskonałościami algorytmów wykorzystywanych m.in. w systemach sztucznej inteligencji, uzyskano w przedziałach wyższych: poziom 4 (24,6 %) oraz poziom 5 (23,2 %), co sugeruje, że znaczna część respondentów dostrzega potencjalne zagrożenie

wynikające z niedoskonałości technologii opartych na algorytmach. Największy odsetek odpowiedzi (23,9 %) stanowiły osoby deklarujące bardzo dużą obawę (poziom 5), co świadczy o wysokim poziomie niepokoju społecznego związanego z możliwym naruszeniem prywatności danych osobowych. Znaczna część respondentów (łącznie 65,7 %) plasuje się na poziomach 3, 4 lub 5, co sugeruje, że temat ten jest istotnym problemem w świadomości publicznej. Najczęściej wskazywanym poziomem był poziom 3 (28,6 %), co może sugerować umiarkowaną, ale wyraźną obawę wobec potencjalnych zagrożeń związanych z cyberatakami, włamaniami do systemów, kradzieżą danych czy destabilizacją usług cyfrowych. Warto zaznaczyć, że rozkład odpowiedzi w tym przypadku jest bardziej równomierny niż w pozostałych obszarach. Najmniej osób wyraziło brak obawy (11,4 %), a najwyższy poziom niepokoju (poziom 5) wskazało 17,8 % respondentów. Oznacza to, że chociaż temat jest istotny, to nie dominuje wśród najpoważniejszych technologicznych lęków społecznych.

Wnioski, innowacje, rekomendacje. W świetle analiz piśmiennictwa zauważono niedobór badań reprezentatywnych w omawianym zakresie przedmiotowym, szczególnie badań realizowanych metodami kombinowanymi. Wskazane jest podjęcie działań mających na celu zwiększenie świadomości społecznej w zakresie naukowego i merytorycznego wykorzystania AI w nauce na wszystkich szczeblach edukacji, zwłaszcza na studiach wyższych w celu przygotowania dobrych praktyk w tym zakresie.

Тарас Заболоцький

доктор економічних наук, професор

Львівський національний університет імені Івана Франка

Тетяна Соляр

кандидатка фізико-математичних наук, старша наукова співробітниця

Інститут прикладних проблем механіки і математики

імені Я. С. Підстригача НАНУ,

Львівський національний університет імені Івана Франка

ВПЛИВ ЦИФРОВІЗАЦІЇ НА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Ключові слова: цифрове освітнє середовище, цифрові технології навчання, підготовка фахівців, цифровізація, дистанційне навчання, якість навчання, цифрові навички.

Необхідність дистанційного навчання зумовлена карантинними обмеження та військовим станом в країні пришвидшила цифровізацію української системи освіти. Дистанційне навчання, яке базується на сучасних інформаційних технологіях стало перспективним напрямком розвитку освіти,

оскільки дозволило здобувачам отримувати знання незалежно від їхнього місця проживання та життєвих обставин. Воно відкрило нові можливості для індивідуалізації навчання, а саме адаптації темпу, змісту і формату до потреб здобувача знань. Слід відзначити мотивацію навчання, використання ігрових технологій, інтерактиву та зворотнього зв'язку. Необхідністю стало професійне зростання, постійне опанування нових цифрових компетентностей; розширення освітнього простору: доступ до міжнародних курсів, вебінарів, онлайн-бібліотек. Цифровізація робить освітні ресурси персоналізованішими, доступними та гнучкими. Усі ці чинники безперечно сприяють формуванню компетентностей та підвищенню якості освіти. Однак інтеграція цифрових технологій в освітній процес вимагає переосмислення традиційних методик і принципів організації навчання, створюючи умови для інноваційних підходів в освіті. Але інноваційний процес в освіті завжди повинен узгоджуватися з традиційною освітою. Важливо зберегти базовий характер класичної системи освіти, оскільки в процесі цифрової трансформації освітнього процесу для творчої та продуктивної діяльності людини потрібні не лише цифрові навички та вміння, а й базові знання, критичне мислення й розвинена креативність.

Зауважимо, що цифровізація освіти спирається на міждисциплінарний підхід, що включає педагогіку, психологію, кібернетику, теорію управління та інформаційні технології. Важливим аспектом є аналіз впливу інформаційних та комунікаційних технологій на процеси навчання та викладання, а також переосмислення традиційних педагогічних концепцій в умовах цифрового суспільства, які б сприяли формуванню інформаційної культури до компонентів якої відносять раціональне споживання інформації; критичне мислення, що стосується кількості та якості прийнятої інформації і вміщує пошук (вибір достовірних та надійних інформаційних джерел), дослідження (глибокий аналіз інформації для формування висновків) й оцінку (погляд на інформаційне повідомлення з різних аспектів); цифрову грамотність, тобто вміння користуватись сучасними інформаційними технологіями та програмним забезпеченням.

Цифровізація освіти передбачає трансформацію традиційних моделей навчання за допомогою використання електронних ресурсів (відеуроків, інтерактивних підручників, платформ Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams тощо); впровадження елементів змішаного, дистанційного та адаптивного навчання; автоматизації управлінських процесів у закладах освіти (електронний документообіг, електронні журнали тощо); застосування аналітики навчальних даних для прийняття ефективних педагогічних рішень.

У контексті глобальних викликів, цифрове середовище стало не лише додатком, а й повноцінною складовою організації навчального процесу, тобто «реальністю, у якій живе сучасне суспільство, а його ефективне використання в навчальній діяльності сприяє розвитку у здобувачів освіти медіаграмотності, інформаційної активності, глобального мислення,

комуникативності, командної роботи, творчого вирішення поставлених завдань» [2]. Зокрема у праці [1]. окреслено важливі напрями цифровізації вищої освіти у контексті якісної підготовки майбутніх фахівців. Визначено, що використання цифрових технологій і ресурсів, їх інтеграція в освітній процес закладів вищої освіти дозволяє ефективно вирішити ряд дидактичних завдань.

Водночас цифровізація освітнього процесу в закладах освіти супроводжується низкою проблем, пов'язаних з її реалізацією в освітніх закладах, а саме забезпечення відповідної інфраструктури, що включає технічну базу, швидкісний інтернет та ліцензійне програмне забезпечення; забезпечення навчання науково-педагогічного персоналу, щодо використання цифрових технологій у навчанні; впровадження електронної бібліотеки та репозиторії закладів освіти; впровадження цифрових інструментів для звітності та аналітики успішності здобувачів; забезпечення інформаційної безпеки та конфіденційності (безпеки) даних учасників освітнього процесу, етичного використання технологій та готовності учасників освітнього процесу до взаємодії з новими цифровими інструментами та ін. Важливою умовою якісного цифрового середовища є педагогічний супровід – грамотне методичне забезпечення цифрових інструментів, а не їх формальне застосування.

Отже, цифрова трансформація освіти є стратегічною потребою на сучасному етапі розвитку освіти, складним і багатограним процесом, який потребує не тільки технічного забезпечення, але й комплексної методичної підготовки. Лише за умови цілісного підходу, створення нових методичних принципів та забезпечення безперервного розвитку освітніх технологій, належної підготовки педагогів, технічного забезпечення та педагогічної доцільності цифрових рішень, можливо досягти якісного освітнього процесу, орієнтованого на розвиток компетентного, конкурентоспроможного фахівця – майбутньої та креативної особистості.

Список використаних джерел:

1. Біляковська О. О. Професійна підготовка майбутніх учителів в умовах цифровізації освіти. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2023. Вип. 210. С. 10–14.
2. Марченко В. М., Єфремова А. П. Цифрове освітнє середовище закладу позашкільної освіти. 2023. С. 221–230. https://www.researchgate.net/publication/374224913_cifrova_transformacia_pozas_kilnoi_osviti

НАСТУПНІСТЬ ЯК РЕСУРС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Ключові слова: якість освіти, суб'єктність, особистісні ресурси, наступність, професійна підготовка, готовність до професійної діяльності.

Сутність проблеми, стан її дослідження. Якість освіти визначає комплекс чинників, які формують ієрархічну систему впливу на змістові та результативні показники освітнього процесу. Вона виявляється у здатності здобувачів опанувати визначені компетентності, реалізовувати власні особистісні ресурси та розвивати суб'єктність. У цьому контексті особливого значення набуває ідея наступності, що передбачає опертя на вже набуті й осмислені результати, а також створення умов для їхнього творчого переосмислення й трансформації. Реалізація наступності є чинником генерування нового знання на основі відомого, що є фундаментальним принципом неперервної освіти. Проблема наступності в освіті послідовно порушується у наукових розвідках [1; 3]. Її значущість підтверджена положеннями нормативних документів, у яких засвідчено необхідність забезпечення цілісності освітнього процесу й узгодженості між різними його рівнями. Уважаємо, що наступність має як змістовий, так і психологічний вимір: вона пов'язана не лише з узгодженням освітніх програм, а й з підтримкою особистісного розвитку, формуванням суб'єктності та почуття психологічної захищеності здобувачів, що і стало предметом дослідження.

Методологія, методи та дослідницькі інструменти. Дослідження ґрунтується на суб'єктнісно-орієнтованому та компетентнісному підходах; використано теоретичні, рефлексивні та концептуальні методи, а як інструменти – аналіз нормативних документів, наукових джерел і освітніх моделей.

Висновки та результати дослідження. Вступ і перший рік навчання у закладі вищої освіти (ЗВО) можна розглядати як етап, що відкриває можливості для: наочної демонстрації механізмів навчальної діяльності, зокрема здатності застосовувати сформовані загальнонавчальні навички в нових умовах; аналітичного осмислення труднощів переходу в нове освітнє середовище та пошуку ресурсів їх подолання; опанування професійними знаннями у сфері забезпечення наступності між рівнями освіти, що є важливим завданням навчальної та професійної діяльності майбутніх педагогів; формування їх внутрішньої мотивації до самопізнання, самонавчання та саморозвитку, а також до спільного створення психологічно безпечного освітнього середовища. Сукупність зазначених умов сприяє професіоналізації їх мислення, розвитку рефлексивних умінь, формуванню

здатності до саморегуляції, адекватної самооцінки та вибору релевантних ціннісно-сміслових орієнтирів. Водночас важливим чинником є усвідомлення власного досвіду у зовнішньо детермінованій ситуації навчання, що забезпечує відчуття захищеності, освіченості та впевненості у власній компетентності. Це і є основою психологічного благополуччя й ефективної професійної самореалізації.

Аналіз власного досвіду адаптації та перспектив реалізації наступності щодо себе самого, якщо він стає предметом спеціального осмислення, відкриває можливості для його проєктування у площину майбутньої діяльності. Це особливо актуально, коли йдеться про вивчення особливостей забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою. Управління змінами в цьому контексті спрямовується на когнітивний, емоційний (ціннісний) та поведінковий компоненти самоздійснення майбутніх педагогів у період їх адаптації до навчання у ЗВО. Цей процес репрезентують три взаємопов'язані складники: знаннєвий, операціональний (інструментальний) та особистісний.

Основу знаннєвого складника становить інформація, усвідомлення якої змінює ставлення студента до світу й самого себе. До його змісту належать знання: про організацію навчання у ЗВО, вимоги до здобувача, специфіку майбутньої професійної діяльності (освітня компонента «*Вступ до спеціальності*»); про структуру навчальної діяльності та уміння, що визначають її результативність; про соціально-психологічні механізми адаптації у нових умовах життя (освітня компонента «*Психологія (загальна, вікова та педагогічна)*»). Розуміння вимог діяльності та прийняття «*нової філософії*» освітньої ситуації формує пізнавальну активність, сприяє зміні способу мислення про освітній процес. Сутність знаннєвого складника утворюють два виміри: «знати, що» і «знати, чому». Вони забезпечують не лише розуміння, а й антиципацію в навчальній діяльності, породжують *розуміння-знання та розуміння-інтерпретацію*. Це зумовлює переосмислення низки дидактичних принципів: принцип усвідомленості варто трактувати як принцип осмисленості й рефлексивності, а принцип систематичності й послідовності – як принцип подієвості.

Зміст операціонального (інструментального) складника розкриває відповідь на питання «знати, як». Він полягає у здатності студента оптимально адаптувати власні ресурси до вимог освітньої ситуації. Центральне місце тут посідає уміння вчитися. Для першокурсників важливим є опертя на загальнонавчальні вміння, сформовані на попередньому етапі навчання, та їх подальше удосконалення. Це відповідає ідеї наступності. Як слушно зазначав В. Сухомлинський [2], інтелектуальні вміння становлять основу успішності навчання. У ЗВО ці вміння набувають нової якості, адже на їх основі формуються складніші компетентності. Акцентування на наявних та необхідних уміннях допомагає здобувачам вибудувати власну

«транспективу» у навчанні, бачити шляхи подолання труднощів. Логіка оптимальної організації засвоєння знань визначає також здатність до самонавчання, самоосвіти й саморозвитку. Це узгоджується з теорією формування метакомпетенцій і підготовкою до майбутньої професійної діяльності.

Робота з особистісними ресурсами студентів орієнтована на психолого-педагогічне обґрунтування потреби в самоаналізі здібностей, усвідомленні власної суб'єктності в освітньому процесі. Навчальний зміст, поданий у розвивальному контексті, сприяє формуванню предметної компетентності, що переноситься у сферу соціальної взаємодії, ціннісного самовизначення та креативності у вирішенні пізнавальних і життєвих завдань. Суб'єктнісно-орієнтований освітній процес забезпечує студентам можливість набутти досвіду вияву власної суб'єктності, що стає основою для педагогічної співдії. У такий спосіб формується гуманітарна особистісна позиція: студент сприймає себе як цінність, а власні знання, здібності, індивідуальні особливості та цінності – як важливий ресурс. У цьому контексті навчальний зміст виконує функцію **смыслотворення**: він стає людиновимірним, орієнтованим на особистість і створеним для розвитку її унікальності.

Функціональне призначення кожного зі складників самоздійснення студентів у період адаптації визначається так: знанневий – формує когнітивно-смысловий вимір навчальної інформації, дає змогу співвідносити новий досвід з попереднім; операціональний – відповідає за суб'єктно-діяльнісний вимір активності, що охоплює аналіз і розвиток навичок; особистісний – корелює із самоставленням і самооцінюванням. Що вищим є рівень позитивного самоставлення студента, то реалістичнішими та перспективнішими стають його цілі й плани. Адекватне самоставлення у поєднанні з усвідомленням власних ресурсів формує емоційний комфорт, сприяє збереженню психологічного здоров'я та підвищує готовність до майбутньої професійної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Вашуленко О. Питання наступності в педагогічній теорії. *Педагогіка і психологія*. 2005. № 4. С. 49–59.
2. Сухомлинський В. Вибрані твори: в 5-ти т. Київ: Рад. шк., 1977. Т. 3. 688 с.
3. McCulloch J. & O'Farrell S. A Guide to Continuity of Learning Between Phases. Oxford University Press, 2016. 11 p.

ДИДЖИТАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ПРАВА В КРАЇНАХ ЄС: СТРАТЕГІЧНІ ОРІЄНТИРИ

Ключові слова: професійна підготовка фахівців у галузі права, диджиталізація, країни ЄС.

У сучасних умовах глобальної цифрової трансформації система професійної підготовки фахівців у галузі права в країнах Європейського Союзу зазнає суттєвих змін. Диджиталізація освітнього процесу передбачає впровадження інноваційних технологій навчання, зокрема використання електронних платформ, віртуальних симуляцій судових процесів, штучного інтелекту для аналізу правових кейсів та цифрових баз даних законодавства. Такі підходи не лише підвищують ефективність засвоєння теоретичних знань, але й забезпечують формування практичних навичок, необхідних для діяльності юристів у цифровому середовищі. Європейський досвід диджиталізації правничої освіти демонструє прагнення до інтеграції технологій у правову підготовку як чинника підвищення якості, доступності та конкурентоспроможності сучасних правників.

Зокрема, у Європейській стратегії підготовки суддів на 2021–2024 роки йдеться про необхідність «забезпечення їхньої готовності до впровадження диджиталізації та використання штучного інтелекту. ... Працівники системи правосуддя мають усвідомлювати вплив цифрових інструментів і технологій на розгляд справ та бути готовими належним чином застосовувати їх у повсякденній практиці, зокрема в межах транскордонних проваджень. Вони також повинні забезпечувати належний захист прав людини та персональних даних у цифровому просторі, зокрема з метою гарантування можливості сторін отримувати доступ до матеріалів справи та брати участь у судових засіданнях» [1].

Незаперечним є факт, що юридична професія в найближчі роки зазнає цифрової трансформації, яка поставить її представників перед чітким вибором: прийняти цифрові технології з усіма пов'язаними з ними змінами, викликами й можливостями для нових форм роботи й обслуговування клієнтів, або залишитися в межах традиційних підходів, зважаючи на всі труднощі, які вже існують у цій галузі. Теорія «цифрового юриспруденства» (Digital Lawyering) підкреслює потенціал для створення гібридних ролей, що поєднують юридичну практику з потужними інструментами, які роблять те, що раніше здавалося неможливим або надто дорогим, тепер можливим або навіть тривіальним за часом і вартістю. Це дозволяє юристам надавати послуги клієнтам більш якісно та ефективно. Однак ці переваги не є

безкоштовними. Разом із необхідністю опанувати нові технології та змінювати робочі звички з'являються нові ризики та виклики, пов'язані з охороною онлайн-власності, приватності, свободою вираження поглядів, а також із захистом уразливих і соціально незахищених осіб – як у цифровому, так і в реальному середовищі.

Перед практикуючими та майбутніми фахівцями в галузі права відкриваються великі можливості та водночас постає відповідальність як перед агентами змін у межах цієї масштабної цифрової трансформації юридичної професії. Застосування машинного навчання та інших напрямів штучного інтелекту у сфері права спричинить появу як практичних викликів, так і революційних можливостей у наданні юридичних послуг. Подібний вплив матимуть і нові технології співпраці, які дозволяють фірмам переходити на віртуальні моделі роботи, коли юристи можуть працювати повністю дистанційно. Судові системи дедалі частіше впроваджують технології для вирішення спорів, розгляду малих цивільних позовів та адміністрування правових процесів. Здобувачі вищої освіти мають самостійно досліджувати вплив цифрової юриспруденції, спираючись на зростаючий обсяг теоретичних праць і реальних практичних кейсів, критично аналізуючи докази та аргументи настільки глибоко й усвідомлено, наскільки вони робили б це при обслуговуванні клієнта.

У цьому контексті актуалізується питання формування в майбутніх фахівців у галузі права цифрової грамотності. Цифрова грамотність здобувачів вищої юридичної освіти включає розуміння прогалин у професії та можливостей поєднання права й технологій з метою створення гібридних професій у межах правового сектору. Вона також охоплює знання про те, які саме технології найефективніше застосовувати в певних ситуаціях для надання юридичних послуг безпечно та результативно. Можливості цифрової трансформації, зокрема розвиток штучного інтелекту, автоматизації, великих даних і аналітики, а також використання Інтернету речей, докорінно змінюють професійні ролі в юридичній сфері. Поява нових гібридних ролей, таких як інженер юридичних знань, юридичний технолог, аналітик юридичних процесів, менеджер юридичних проєктів, консультант із юридичного менеджменту та менеджер юридичних ризиків, ставить питання щодо переосмислення та перепроєктування системи освіти та професійної підготовки, щоб вона відповідала сучасним потребам. Це породжує нову дискусію щодо цілей і цінностей юридичної освіти. Відповідно, метою є підготовка здобувачів вищої освіти до професій, які дедалі більше опосередковуються технологіями та штучним інтелектом, забезпечення їх необхідними знаннями та навичками. Йдеться також про розвиток здатності до комунікації та ефективної співпраці в міждисциплінарних командах, уміння виявляти та вирішувати проблеми в широкому контексті, оскільки реальні життєві виклики не обмежуються межами однієї дисципліни. Здобувачі повинні розуміти можливості інновацій у процесі пошуку рішень,

орієнтуючись на потреби клієнта, усвідомлювати роль дизайн-мислення у створенні інноваційних і колаборативних клієнтських сервісів, а також цінувати потенціал технологічних рішень у подоланні професійних викликів, розширенні спектру послуг і формуванні сталих практик [2].

Отже, можемо констатувати, що диджиталізація професійної підготовки фахівців у галузі права в країнах ЄС є ключовим напрямом модернізації юридичної освіти, що відповідає потребам сучасного суспільства та ринку праці. Вона передбачає інтеграцію цифрових технологій, штучного інтелекту та інноваційних методів навчання у процес підготовки майбутніх фахівців, формування в них цифрової грамотності, етичної відповідальності та здатності діяти в умовах цифрової трансформації.

Список використаних джерел:

1. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions Ensuring justice in the EU – a European judicial training strategy for 2021-2024. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0713>

2. Thanaraj A., Jones E., Ryan F., Jones T. The Digital Practitioner – A story from Legal Education. 2023. URL: <https://altc.alt.ac.uk/blog/2023/04/the-digital-practitioner-a-story-from-legal-education/>

Наталія Яремчук

кандидатка педагогічних наук, доцентка

Львівський національний університет імені Івана Франка

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Ключові слова: цифрова трансформація, система підготовки вчителя початкової школи, дистанційне навчання, цифрові технології, методологічні підходи

В умовах динамічних інформаційних та цифрових викликів сьогодення знакова багатоаспектна реорганізація відбувається у всіх засадничих аспектах освітніх явищ, процесів, систем, послуг. Наявність пропозицій програмного забезпечення для освітніх потреб, відповідно, цифрових інструментів як можливостей у формотворчих перетвореннях, потребує окреслення парадигмальної ідеї та методологічного аналізу задля моделювання конструктивів у відповідності до запитів цифрової педагогіки.

Методологічним орієнтиром цифровізації освіти є концепт «трансформації», який у контексті кризових проявів, зумовлює проєкцію якісних змін у контурі системних перетворень. Очевидно, що сучасна морфологія інформаційного суспільства, з позиції філософії освіти, обґрунтовується як дихотомія «стабільність-криза», що зумовлює очікувані прояви кризовості, турбулентності; виведення за межі «стандартизації, синхронізації і централізації»; реалізації бажаного крізь призму «тут й тепер»; представлення «плинної модерності» [1]. Проте дані виклики «хаотичністю і непередбаченістю» варто сприймати як потенціал для нових конструктивних перетворень, що реалізується в контексті трансформативного підходу. В його основі феномен трансгресії, що іманентно відображає можливості індивіда щодо проходження меж між можливим та неможливим, важливість створення нових контурів знань і спростування існуючих.

Це передбачає зміну освітнього процесу із домінантою варіативності, гнучкості та прояву альтернативних освітніх моделей, які враховують особливості індивідуальності та спектр освітніх потреб і можливостей; проєктування програми самореалізації/самореалізації особистості через здатність до самотрансформації; здатність поєднувати нові знання із трансформацією набутого досвіду; моделювання простору свободи та вибору; запит на практику відкритого знання; готовності до самонавчання в умовах самоорганізованої дидактичної системи; зміну стилю мислення. Очевидно, трансформаційне навчання формує пошук інноваційних ресурсів та інструментів, що актуалізує можливості цифрових технологій.

Сучасний комплекс цифрових технологій (великі дані, інтернет речей, хмарного середовища, роботизація, штучний інтелект, мобільні технології, квантові технології, технології ідентифікації, блокчейн тощо) структурно-функціонально та змістовно змінює освітнє середовище інституції та забезпечує формуванню інноваційних педагогічних систем. Релевантні кореляції представлені в автономній архітектурі підготовки майбутніх вчителів початкової школи в умовах Е-дистанційного навчання, як комплексна єдність освітнього процесу та низки психолого-педагогічних заходів неформальної освіти, які спрямовані на формування готовності до педагогічної діяльності в системі підготовки через електронні/ цифрові технології навчання в умовах інтерактивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників та персоналізації освітнього середовища. Відповідно, забезпечуючими компонентами педагогічної системи є учасники процесу; цільовизначальні, мотиваційно-стимулювальні, змістові, операційно-діяльнісні та результативні аспекти педагогічного процесу; управління взаємодією; організація взаємовпливів зовнішніх соціально-культурних, психологічних та освітніх чинників; окреслена низка педагогічних умов, факторів та шляхів реалізації. Формуючи структурну, концептуальну єдність, кожен із складових потребує власної описової методології.

Потенціал цифрових трансформацій змінює теоретико-методологічні, технологічні, організаційні можливості педагогічної системи, що інтерпретуються методологічними підходами підготовки майбутніх вчителів початкової школи, зокрема: гуманістичний, системний, компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний, діалогічний, а також середовищний, синергетичний, технологічний, інфраструктурний, ресурсний, екосистемний. Це обумовлюється детермінантами концептуальних теорій інформаційного суспільства, відкритої освіти, цифрового громадянства, цифрової компетентності та грамотності, особистісно орієнтованого навчання, педагогічного професіоналізму, цифрового освітнього середовища, персоналізованого навчального середовища, інтеграції в навчання, інтерактивної взаємодії, диференціації навчання та ін.

Отже, підготовка майбутніх вчителів початкової школи в умовах дистанційного навчання як педагогічна система моделюється у відповідності до методологічних аспектів цифрової трансформації, що передбачає інноваційне персоналізоване цифрове освітнє середовище якому характерні нові підходи щодо індивідуалізації навчання, активного навчання (через систему інтерактивних навчальних додатків), використання інтерактивних освітніх платформ задля адаптивності, проектування віртуального середовища, залучення інноваційних методів навчання та ін. Потенціал даного феномену має стратегічний ресурс для розвитку у межовості взаємовпливів між технологічно орієнтованим навчальним середовищем, впровадженням передових цифрових технологій та трансформацією у підходах до освітнього процесу, технологій навчання та системою підготовки майбутнього педагога.

Список використаних джерел:

1. Ганаба С. Трансформативна освіта в умовах «плинної модерності»: окреслення проблемного поля. Зб. наук. праць. Національної академії державної прикордонної служби України. Серія педагогічні науки. 2023. №2. С. 94–108.

Марія Крива
кандидатка педагогічних наук, доцентка
Львівський національний університет імені Івана Франка
Наталія Тремба,
магістрантка
Львівський національний університет імені Івана Франка

МАСОВІ ВІДКРИТІ ОНЛАЙН-КУРСИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГНУЧКИХ НАВИЧОК ПЕДАГОГА

Ключові слова: професійна майстерність, масові відкриті онлайн-курси, гнучкі навички, педагог.

Сутність проблеми, стан її дослідження. Сучасний етап розвитку освіти характеризується необхідністю швидкого реагування на виклики цифровізації, глобалізації, соціальних трансформацій та обставин, які ми не можемо спрогнозувати. У цих умовах визначальним завданням для педагогів стає не лише володіти професійними знаннями та навичками, але й розвиток гнучких навичок, що забезпечують успішний розвиток та професійну адаптацію педагога. Для педагога вони набувають особливої ваги, оскільки він виступає не тільки транслятором знань, а й фасилітатором освітнього процесу, наставником і модератором навчальної взаємодії. Одним з інструментів формування таких навичок дедалі більше визнаються масові відкриті онлайн-курси (МВОК), які поєднують доступність, масштабність та можливості персоналізованого навчання, що робить їх актуальними для професійного розвитку педагогів.

Проблематика сутності та особливостей масових відкритих онлайн-курсів розкрита у працях таких науковців як E. Anghel, J. Littenberg-Tobias, Matthias von Davier, A. Гедзика, К. Бугайчука Г. Кузьменка, В. Кухаренка, О. Ушакової., М. Ушакової, О. Хорольського, Т. Шарової, С. Шарова.

У наукових публікаціях МВОК визначаються як одна з інноваційних форм дистанційної освіти, що поєднує відкритий доступ до освітніх ресурсів, гнучкість навчання та можливості інтерактивної взаємодії. Науковець Гмиря Т., аналізуючи освітній потенціал онлайн-курсів, наголошує на їх перевагах – гнучкості, доступності, економічності та інтерактивності, водночас відзначаючи недоліки, серед яких відсутність безпосереднього контакту викладача й студента, ризики технічних збоїв та потреба у високому рівні мотивації слухачів [1]. У своїх дослідженнях О. Ушакова та М. Ушаков наголошують, що відкриті онлайн-курси можуть ефективно поєднувати елементи формальної та неформальної освіти, створюючи гнучке навчальне середовище для педагогів [4]. Дослідники Грона Н. та Семенов О. у межах міжрегіонального проекту довели, що розвиток «soft skills» можливий лише у разі комплексного підходу, який поєднує формальну та неформальну освіту [3].

У сучасних педагогічних дослідженнях існує чимало підходів до класифікації гнучких навичок. Вони охоплюють широкий спектр умінь і компетентностей, які забезпечують ефективну професійну діяльність педагога. У психолого-педагогічній літературі серед гнучких навичок виокремлюють комунікативні та когнітивні навички, цифрову грамотність, розвиток емоційного інтелекту, навички тайм-менеджменту та самоменеджменту, лідерство, адаптивність.

МВОК створюють унікальне освітнє середовище, у якому педагог може розвивати практично всі ключові групи гнучких навичок. По-перше, комунікативні навички формуються завдяки активній взаємодії у форумах, чатах і групових завданнях. По-друге, критичне мислення та медіаграмотність розвиваються через аналіз інформації, оцінку джерел та формування власної позиції. Третью важливою сферою є розвиток цифрової грамотності шляхом використання освітніх платформ, інтерактивних інструментів і мультимедійного контенту. Участь у курсах вимагає самоменеджменту та організаційних умінь таких, як планування, дотримання дедлайнів, відповідального виконання завдань. Креативність стимулюється через проектні завдання та створення власних навчальних матеріалів. Нарешті, емоційний інтелект розвивається завдяки роботі з педагогічними кейсами, тренінгами з емпатії та розв'язання конфліктів.

В Україні популярними є українські платформи Prometheus, EdEra, що пропонують курси з педагогіки, психології, цифрових технологій, а також міжнародні ресурси такі як Coursera та edX, що забезпечують доступ до курсів з емоційного інтелекту, комунікації, управління проектами тощо. Як показують дослідження О. Ушакової та М. Ушакова, персональні сайти викладачів виступають дієвим інструментом поширення авторських курсів і реалізації дистанційного навчання [4].

Останніми роками онлайн-освіта стає дедалі популярнішою. Зростає кількість педагогів, що долучаються до масових відкритих онлайн-курсів, щоб підвищити рівень професійної майстерності та розвинути гнучкі навички. Серед провідних освітніх платформ варто відзначити курси на платформах: Prometheus («Критичне мислення для освітян», «Навчаймося вчитись: потужні розумові інструменти для опанування складних предметів», «Цифрові комунікації в глобальному просторі»); ВУМ (Відкритий університет Майдану) online («Вступ до медіації», «Школа ефективного мислення», «Креативне мислення»).

Серед зарубіжних платформ цікавою є European School Education Platform, що пропонує курс «Soft Skills and Emotional Intelligence for Teachers and Education Staff», який сприяє розвитку емоційного інтелекту, навичок командної роботи, вирішення конфліктів та публічних виступів. Програма Erasmus Plus Training Courses надає курси для вчителів, серед яких є

програми з розвитку soft skills і управління класом. Зокрема, можна знайти курси з коучингових навичок для вчителів.

Більшість із згаданих платформ пропонують відкритий доступ до матеріалів, практичні завдання, форуми для спілкування та отримання сертифікату, що сприяє розвитку не лише предметних, а й гнучких навичок педагогів.

Отже, масові відкриті онлайн-курси є ефективним засобом формування гнучких навичок педагогів, зокрема, комунікативних, когнітивних, організаційних та цифрових компетентностей, а також розвитку креативності й емоційного інтелекту. Подальший розвиток цієї форми навчання має бути спрямований на розвиток партнерства між закладами вищої освіти, післядипломної освіти, платформами МВОК з метою створення авторських курсів, зорієнтованих на потреби сучасного педагога. Однак, незважаючи на переваги використання МВОК у професійному розвитку педагога, існують певні труднощі, пов'язані з недостатньою вмотивованістю учасників освітнього процесу та низьким рівнем їхньої цифрової компетентності, відсутність налагодженого зворотного зв'язку.

Список використаних джерел:

1. Гмиря Т. П. Використання онлайн-курсів в освітньому процесі: переваги та недоліки. *Українські студії в європейському контексті*. 2024 № 8. С. 124–133. URL: http://obrii.org.ua/usec/storage/conference/zb_vol8_2024.pdf#page=125
2. Геревенко А. М., Ільїна Т. В., Ібрагімова Л. А. Використання цифрових платформ для підвищення якості професійної освіти. *Академічні візії*. 2024. 31. DOI: <http://orcid.org/10.5281/zenodo.11442893>
3. Грона Н., Семенов О. Розвиток soft skills майбутніх учителів в умовах закладах фахової передвищої та вищої освіти: міжрегіональний проєкт. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 7 (111). DOI 10.24139/2312-5993/2021.07/033-047.
4. Ушакова О. А., Ушаков М. І. Створення і використання відкритих онлайн-курсів навчальних дисциплін на сайті викладача. *Академічні візії*. 2023. № 15. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7561701>

ВПЛИВ ОСВІТНЬОЇ ІННОВАТИКИ НА ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Ключові слова: інформаційні технології навчання, майбутніх соціальних працівників.

Педагогічну інновацію розглядають як особливу форму педагогічної діяльності і мислення, які спрямовані на організацію нововведень в освітньому просторі, або як процес створення, впровадження і поширення нового в освіті. Інноваційний процес в соціальній освіті – це сукупність послідовних, цілеспрямованих дій, спрямованих на її оновлення, модифікацію мети, змісту, організації, форм і методів навчання та виховання, адаптації освітнього процесу до нових суспільно-історичних умов.

Інноваційні технології в соціальній роботі дозволяють студентам ефективно використовувати навчально-методичну літературу та дидактичні матеріали; засвоювати професійні знання; розвивати проблемно-пошукове мислення; формувати професійні навички; активізувати науково-дослідницьку роботу; розширювати можливості самоконтролю отриманих професійних знань; використовувати інформаційно-комунікаційні технології навчання; розширювати можливості педагогічних технологій підготовки студентів [1].

Принципова новизна використання комп'ютерів в освітньому процесі – інтерактивність, що дозволяє студентам брати участь у різних формах навчання та організувати ефективно, реально корисне розширення їхньої самостійної навчальної роботи.

Одним із важливих завдань соціальної освіти є створення системи відкритої освіти, яка забезпечить загальнонаціональний доступ до освітніх ресурсів на базі інформаційних технологій в умовах дистанційного навчання. Застосування цифрових технологій дозволяє створити якісно нове інформаційне освітнє середовище без меж та з можливістю організації глобальної системи дистанційного навчання.

З точки зору педагогічної теорії дистанційне навчання викликає зацікавленість як система, яка дозволяє найбільш змістовно реалізувати сучасні вимоги до професійної освіти: гнучкість організаційних форм, індивідуалізація змісту соціальної освіти, інтенсифікація процесу навчання та обміну інформацією.

Технології електронного навчання застосовуються у різних формах навчання:

- у офлайн та онлайн формах – вони допомагають організувати самостійну роботу та проводити безперервний моніторинг освітнього процесу;
- у дистанційній формі – інформаційні технології є основною формою подання матеріалу, сприяють виробленню навичок практичної роботи, допомагають організувати моніторинг навчального процесу[2].

Принцип поєднання аудиторних та електронних форм викладання – впровадження змішаного навчання – забезпечує можливість поєднання в освітньому процесі кращих рис різних форм навчання.

Аудиторне навчання:

- забезпечує соціальну взаємодію студентів, від якого вони отримують задоволення, спілкуючись безпосередньо;
- пропонує активні методи навчання;
- створює інтерактивний освітній простір, в якому кожен студент може перевірити свій рівень знань;
- забезпечує зворотній зв'язок студента із викладачем щодо правильності відповідей;
- дозволяє студентам отримати відповіді на не з'ясовані питання.

Електронне навчання дозволяє змінювати темп, час, місце навчання, забезпечує гнучкість та зручності та зручності для навчання студентів. Позитивним при застосуванні електронного навчання є можливість організації безперервного моніторингу, аналіз елементів моніторингу; академічна активність студентів; ступінь опрацювання теоретичного матеріалу; систематизованість отриманих практичних навичок; самоконтроль; ступінь творчого підходу до вивчення навчального матеріалу; участь в обговореннях на форумі; переписка із тьютором; змістовий контроль; результати практичних завдань; підсумковий контроль.

Інформаційні технології мають свої переваги:

- викладач виконує функції консультанта-координатора, а не виконує інформативно-контролюючу функцію;
- студенту надається можливість самостійно вибирати шляхи засвоєння навчального матеріалу;
- з'явилась можливість швидко отримувати інформацію;
- розвиваються індивідуальна самостійна робота студентів;
- пропонуються нові перспективи та можливості для навчання;
- створюються професійні електронні освітні ресурси [2].

Інформаційно-комунікаційна підготовка майбутнього соціального працівника здійснюється на заняттях у різних формах: електронні лекторії, віртуальні практикуми, практичні заняття з використанням електронних матеріалів, електронних хрестоматій, мультимедійних навчальних посібників тощо. Наочність забезпечується за допомогою апаратних пристроїв та програмних можливостей мультимедійних

технологій, впроваджуєть текст, графіку, звук, анімацію, відеозображення тощо.

Головні напрямки використання інформаційно-цифрових засобів в освітньому процесі передбачають моделювання явищ, заміна натуральних експериментів, проведення лабораторних робіт; використання предметно-орієнтованих діяльнісних середовищ; проведення оперативного моніторингу із використанням тестуючих комп'ютерних систем; створення й використання комп'ютеризованих довідниково-інформаційних та систем з елементами штучного інтелекту [3].

Результатом впровадження комп'ютерних технологій в навчання соціальних працівників є розширення самостійної навчальної роботи, яка дозволить розвивати активно-діяльнісні форми навчання. Інформаційні технології навчання забезпечують підвищення якості соціальної освіти і конкурентоспроможність вузу на ринку освітніх послуг.

Список використаних джерел:

1. Пашенко М. І. Інноваційні технології навчання: словник-довідник. Умань: ВПЦ «Візаві», 2020. 194 с.
2. Галузінська М. І. Педагогічні технології навчання у закладах загальної середньої освіти: навч. посіб. Умань: ВПЦ «Візаві», 2020. 259 с.

Ольга Туриця

*кандидатка педагогічних наук, завідувачка кафедри
Львівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти*

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ВИКЛАДАННЯ ХІМІЇ

Ключові слова: організаційно-методичні аспекти, хімія, цифрове освітнє середовище.

Сучасний світ вимагає від особистості не тільки теоретичних знань, а насамперед навичок та умінь їх використовувати впродовж усього життя у постійно змінюваних та нестандартних чи навіть проблемних ситуаціях. Наше сучасне суспільство переходить від суспільства знань до суспільства компетентних громадян [2, с. 9].

Ефективна організація цифрового освітнього середовища у закладах освіти відкриває нові можливості для педагогів та здобувачів освіти. Особливо актуальним є впровадження цифрових технологій у природничо-

математичну галузь, зокрема – під час викладання хімії, що вимагає візуалізації, моделювання процесів і експериментальної діяльності.

Цифрове освітнє середовище – це система цифрових засобів, сервісів, ресурсів та організаційних механізмів, яка забезпечує підтримку всіх ланок освітнього процесу: від планування та організації занять до комунікації, моніторингу та оцінювання. У такому середовищі важлива не лише наявність технологій, а й їх педагогічне забезпечення, методика впровадження, управління, підтримка учасників – студентів або учнів і педагогів.

Основними складниками цифрового освітнього середовища є:

- платформи управління навчанням (Moodle, Google Classroom);
- інтерактивні ресурси (віртуальні лабораторії, симулятори, відеолекції);
- цифрові інструменти оцінювання (Kahoot, Quizizz, Google Forms);
- засоби зворотного зв'язку (чати, відеоконференції, форуми);
- електронні освітні ресурси, що включають підручники, посібники, мультимедійні матеріали.

Педагогічному працівнику цифрове освітнє середовище дозволяє використовувати широкий спектр сучасних інформаційних технологій, що потребує переосмислення навчального процесу щодо зміни практики його організації, де однією з першочергових стає завдання вироблення та реалізації нового підходу до його планування. Використання сучасних інтернет-технологій дає вчителю можливість провести будь-який урок на вищому технічному рівні, насичує урок інформацією, допомагає швидко здійснити комплексну перевірку засвоєння знань [1, с. 1].

Викладання хімії потребує особливого підходу через складність матеріалу, необхідність формування абстрактного мислення та експериментальних навичок. У цьому контексті цифрове освітнє середовище допомагає реалізувати такі методичні завдання:

- *візуалізація хімічних процесів* – за допомогою інтерактивних платформ (Phet, ChemCollective, MolView) здобувачі освіти можуть спостерігати моделі молекул, хімічні реакції, симуляції лабораторних дослідів без ризику та потреби в дорогому обладнанні;
- *персоналізація навчання* – цифрові сервіси дозволяють враховувати індивідуальні особливості здобувачів освіти, надаючи різнорівневі завдання, тестування, додаткові пояснення або відеоінструкції;
- *залучення до самостійної та дослідницької діяльності* – онлайн-завдання з відкритим закінченням, проекти, віртуальні дослідження стимулюють пізнавальну активність учнів чи студентів і формують критичне мислення;
- *формувальне оцінювання* – цифрові інструменти дають змогу проводити постійний моніторинг знань, миттєво отримувати зворотний зв'язок і коригувати навчання;

- *комунікація та співпраця* – онлайн-курси, спільні проекти, мінігрупи у месенджерах чи Google Документах сприяють розвитку командної роботи та навичок комунікації.

Впровадження цифрового освітнього середовища супроводжується певними труднощами:

- технічне забезпечення закладів освіти;
- цифрова грамотність педагогів;
- навантаження на педагога при підготовці цифрових матеріалів;
- ризики поверхневого засвоєння знань через надмірну ігровізацію.

Однак при належній підготовці педагогів, грамотному поєднанні традиційних і цифрових методів навчання, використання цифрового освітнього середовища у викладанні хімії здатне значно підвищити ефективність освітнього процесу.

Організаційно-методичне впровадження цифрового освітнього середовища у викладанні хімії є необхідністю, яка дозволяє зробити навчання цікавішим, доступнішим та ефективнішим. Використання цифрових інструментів розширює можливості педагога, мотивує здобувачів освіти до навчання та забезпечує формування ключових компетентностей.

Список використаних джерел:

1. Аханова А. Цифрове освітнє середовище: проблеми та перспективи. Digital transformation and technologies for sustainable development all branches of modern education, science and practice : materials International Scientific and Practical Conference Proceeding, January 26, 2023. International Academy of Applied Sciences in Lomza (Poland), State Biotechnological University (Ukraine). Lomza, Poland, 2023. Part 1. P. 42–46. URL: <https://repo.btu.kharkov.ua/handle/123456789/29041>

2. Близнюк Т. Цифрові інструменти для онлайн і офлайн навчання: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2021. 64 с.

Орест Барабаш
аспірант

Львівський національний університет імені Івана Франка

ВПРОВАДЖЕННЯ GOOGLE ПРЕЗЕНТАЦІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Ключові слова: презентація, освітній контент, цифрові інструменти, здобувачі освіти.

В умовах глобальної цифровізації якісна освіта вимагає грамотного застосування цифрових технологій з дієвими методичними підходами, що забезпечать ефективне поєднання безпосередньої й опосередкованої взаємодії у різних форматах навчання – дистанційному, змішаному чи аудиторному. Ефективним засобом для урізноманітнення подання освітнього контенту слугують презентації. Це важливо й під час розроблення електронного навчального курсу (ЕНК), який спрямований на змістове наповнення цифрового освітнього середовища, надання рівного доступу всім здобувачам освітнього процесу незалежно від місця їх проживання та форми навчання відповідно до якісних навчальних і науково-методичних матеріалів, які створені на основі цифрових технологій.

Головні правила при створенні мультимедійних презентацій: 1) використовують ключові слова та фрази, а не повні речення; 2) основний зміст подають логічно та грамотно; 3) для розміщення текстового матеріалу використовується шрифт із мінімальним розміром – 20 пт; 3. на одному слайді подається одне ключове поняття; 4) теоретичний матеріал структурують і представляють у схемах та організаційних діаграмах; 5) цифрові дані оформлюють у вигляді діаграм; 6) теоретичний матеріал обов’язково підсилюють графічними зображеннями та відеофрагментами; 7) діаграми і графічні зображення використовують відповідно до окресленої мети ЕНК; 8) ефекти анімації застосовують для підсилення уваги щодо головних моментів, поетапного представлення слайдів, послідовності дій, демонстрації руху; 9) презентація відображає певну проблему та не є точною копією викладу лекційного матеріалу.

Google презентації є дієвим цифровим інструментом у процесі навчання для кращого подання навчального матеріалу у формі цифрового контенту та повнішого його засвоєння здобувачами освіти. Викладач, при підготовці до навчального заняття створює макет презентації. Кожний слайд містить прізвище здобувача та конкретне запитання, на яке потрібно дати відповідь за заздалегідь обумовлений час. По черговість висвітлення відповідей на запитання із демонстрацією кожного слайду дає змогу здобувачам освіти не лише слухати своїх одногрупників, але й краще засвоювати зміст навчального матеріалу.

Переваги та недоліки використання презентацій, які створені в Power Point та Google презентації у процесі вивчення здобувачами освіти навчального матеріалу подано у таблиці [1].

Особливості роботи	Презентація Power Point	Google презентація
Розподіл питань з навчальної дисципліни між здобувачами освіти	Мінімальний (виконує 1-2 здобувачі освіти)	Максимальний (здіянні всі здобувачі, які присутні на занятті)
Кількість опрацьованого навчального матеріалу	Мінімальна (1-2 питання з теми)	Максимальна (можливість розглянути

		всі запитання теми)
Час для виконання навчальних завдань	Не обмежений, завдання виконуються заздалегідь	Обмежений, достатній для опрацювання запитання на парі
Час для презентації доповіді	Не обмежений, залежить від кількості слайдів презентації	Обмежений, лаконічний характер виступу та висвітлення відповіді на запитання
Залучення здобувачів освіти для обговорення теми заняття	Мінімальне (більшість здобувачів освіти не зацікавлені в матеріалі)	Максимальне (всі здобувачі освіти залучені до обговорення теми)
Об'єктивність оцінювання	Мінімальна (складно здійснити дієвий контроль за матеріалом, який студент готує самостійно)	Максимальна (не потребує додаткових засобів контролю оскільки, всі здобувачі залучені в роботу, а викладач спостерігає за підготовкою)
Контроль якості виконаної роботи викладачем	Мінімальний, здобувачі освіти зазвичай, оформлюють роботу на власний розсуд	Максимальний, викладач інтерактивно, в режимі реального часу відстежує якість виконаного завдання
Результат засвоєння навчального матеріалу	Мінімальний (достатні знання лише у здобувачів, що презентували доповіді)	Максимальний (кожен здобувач має змогу засвоїти поданий матеріал)

Отже, Google презентації є дієвим засобом подання матеріалу в оптимальному форматі, як в умовах дистанційного навчання, так і під час аудиторної роботи. Це дозволяє оптимізувати процес навчання, робить його динамічним та інтерактивним [2], а також спонукає до активізації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти, стимулює до творчого пошуку.

Список використаних джерел:

1. Ангельська В., Корольова Н., Гуменюк Н. Аналіз дієвості впровадження Google презентації в навчальний процес в умовах дистанційної освіти. Формування цифрового освітнього середовища професійного

розвитку фахівців в умовах відкритого університету післядипломної освіти: зб. матер. Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., 21–22 червня 2022 р. Київ : ДЗВО «Ун-т менеджменту освіти», 2022. С. 16–19.

2. Москаленко О., Федяй І., Бакуменко Т., Косенюк Г. Використання Google інструментів для освітнього процесу: Google Classroom як інноваційне рішення для дистанційного навчання. Академічні візії. 2023. Вип. 19. <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/343>

Микита Ткаченко

аспірант

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ДО ГЕЙМІФІКАЦІЇ В ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Ключові слова: гейміфікація, вчитель, інформатика, цифровий, середовище.

В умовах викликів військової агресії РФ проти України неабиякого значення набула проблема підтримки учнів в освітньому процесі, допомоги їм. Однією з найбільш актуальних проблем є впровадження методів і засобів навчання насамперед ігрових, які дозволяють подолати стрес, негативні емоції, знизити депресію здобувачів освіти під час військового стану. Крім того, за умов повітряної тривоги в учнів з'являється острах, розпорошується увага, а гейміфікація дозволяє зняти стрес і сконцентрувати увагу на матеріалі, котрий вивчається. До того ж саме гейміфікація дозволяє забезпечити кращу інтеріоризацію знань у ігровій формі; саме в іграх є можливим долучити всіх учнів до процесу навчання, у тому числі учнів з особливими освітніми потребами, тим самим реалізуючи дитинозорієнтований підхід. Варто акцентувати і на тому, що саме ігри дозволяють візуалізувати всю інформацію, яка подається на уроці. Отож спеціальна підготовка майбутніх вчителів (у тому числі інформатики) до впровадження ігрової діяльності набуває пріоритетного значення в сучасному освітньому середовищі.

Вивчення наукового фонду дозволяє дійти висновку, що зазначена проблема розкривалася у таких аспектах: теоретичні засади професійної підготовки майбутніх учителів інформатики (О. Коротун), формування компетентностей вчителів вказаного фаху (Ж. Кожухар), організація ігор на уроках інформатики задля активізації пізнавальних інтересів учнів (Т. Дедух). Проте проблема впровадження ігор на уроках інформатики в сучасному освітньому середовищі потребує більш детального висвітлення.

Методологічними засадами проведеного дослідження виступили системний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний, дитиноцентрований, акмеологічний, культурологічний, технологічний; принципами наукового дослідження є науковість, аргументованість, обґрунтованість, об'єктивність, послідовність, інтегрованість. Методами дослідження були такі теоретичні, як-от індукція, дедукція, порівняння, абстрагування, систематизація, класифікація, аналіз, синтез, що дозволило дослідити наукові джерела та визначити сутність поняття «підготовка майбутніх учителів інформатики до гейміфікації», висвітлити переваги, які несуть ігрові технології в створення сучасного освітнього середовища. Були використані емпіричні методи, як-от бесіда, тестування, спостереження за навчальною діяльністю учнів, анкетування, інтерв'ювання вчителів закладів загальної середньої освіти. Метод узагальнення сприяв формуванню рекомендацій до використання ігор на уроках інформатики.

Висновки та результати дослідження. Аналіз наукових джерел переконує в тому, що майбутній учитель інформатики повинен мати високий рівень підготовки для створення сучасного навчального середовища, яке б враховувало інтереси здобувачів загальної середньої освіти, можливості асиміляції матеріалу, вікові особливості (О. Коротун). Науковець правомірно акцентує на тому, що таке середовище сприяє мотивуванню учнів, підвищенню динаміки оволодіння ними компетентностями [3, с. 106-107].

До того ж існує позиція (Т. Дедух) розглядати гру як такий метод навчання, котрий дозволяє урізноманітнити освітній процес, надати йому більшої інтерактивності та залучити до нього якнайбільшу кількість школярів [3, с. 42-43]. На додаток здатність до диференціації методів та форм навчання інформатики на основі дослідження рівня сформованості знань учнів є передумовою ефективної професійної діяльності вчителів цієї спеціальності (Ж. Кожухар) [2, с. 13]. Підготовка майбутніх учителів інформатики в умовах воєнного стану потребує застосування інноваційних педагогічних підходів, зокрема гейміфікації, яка сприяє зниженню стресу, підвищенню мотивації та залученості учнів до освітнього процесу. Реалізація принципів активності, індивідуалізації, наочності, систематичності, урахування вікових особливостей, створення ситуації успіху та забезпечення включеності учнів у освітній процес дозволяє майбутнім педагогам формувати сучасне, психологічно комфортне навчальне середовище. Це забезпечує підвищення рівня розвитку ключових компетентностей учнів та підвищення якості освітнього процесу в умовах сучасних соціальних і освітніх викликів.

Список використаних джерел:

1. Дедух Т. А. Гейміфікація, як засіб підвищення пізнавальної активності учнів на уроках інформатики. *Комп'ютерні ігри та мультимедіа як інноваційний підхід до комунікації : матеріали III Всеукр. наук.-техн. конф. молодих вчених, аспірантів та студентів*, Одеса, 28-29 жовт. 2023 р. / Одес. нац. технол. ун-т. Одеса, 2023. С. 42–43.
2. Кожухар Ж. В. Формування науково-пізнавальної компетентності майбутніх учителів інформатики : дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Ізмаїл : 2014. 213 с.
3. Корогун О. Основи професійної підготовки майбутніх учителів інформатики у ЗВО *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2018 р. № 61. Т. 2. С. 106–107.

Микола Авеніров

аспірант

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ БІМЕДИЧНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

У сучасних умовах розвитку науково-технічного прогресу та цифровізації освіти використання технологій штучного інтелекту (ШІ) стає ключовим чинником підвищення ефективності професійної підготовки фахівців у різних галузях, зокрема в біомедичній інженерії. Інтеграція ШІ в освітній процес закладів вищої освіти країн Європейського Союзу дозволяє здобувачам освіти не лише набувати фундаментальних знань із інженерних та медичних дисциплін, а й розвивати навички аналізу великих обсягів даних, моделювання складних біомедичних систем та автоматизації лабораторних процесів. Упровадження технологій ШІ сприяє формуванню здатності майбутніх фахівців приймати обґрунтовані рішення на основі даних, адаптуватися до інноваційних методів роботи та ефективно використовувати сучасні цифрові інструменти у професійній діяльності. Ці аспекти визначають необхідність дослідження особливостей використання ШІ у професійній підготовці, що є актуальною темою для оптимізації освітніх програм та підвищення конкурентоспроможності випускників на європейському ринку праці.

Штучний інтелект являє собою галузь комп'ютерних наук, яка передбачає обчислювальний інтелект, здатний сприймати й обробляти інформацію таким чином, щоб вирішувати проблеми та приймати рішення,

часто перевищуючи можливості людського та нечуттєвого розуму. Відтворення людського інтелекту в роботах, створених для виконання завдань, що зазвичай вимагають когнітивних здібностей, таких як навчання, міркування та прийняття рішень, визначає сутність ШІ. ШІ трансформував індустрію наук про життя, відкрив нові можливості та сприяв постійному вдосконаленню. Система ШІ включає два основні компоненти: програмне забезпечення та апаратне забезпечення. До підгалузей ШІ належать машинне навчання (ML), обробка природної мови (NLP) та глибинне навчання (DL), кожна з яких має власні методи та сфери застосування. Алгоритми машинного навчання дозволяють системам виявляти закономірності в даних та робити прогнози або приймати рішення без явного програмування, використовуючи підходи, такі як контрольоване навчання, неконтрольоване навчання та навчання з підкріпленням. Глибинне навчання, що є гілкою машинного навчання, використовує штучні нейронні мережі, особливо багатoshарові, для отримання змістовних висновків з необроблених даних. Наприклад, згорткові нейронні мережі (CNN) застосовуються для розпізнавання зображень, тоді як рекурентні нейронні мережі (RNN) ефективні для аналізу послідовностей у даних, таких як часові ряди або мова [3].

Незаперечним є факт, що штучний інтелект у сучасних умовах перетворюється на ключовий елемент у галузі біомедичної інженерії, підвищуючи точність діагностики, персоналізуючи стратегії лікування, покращуючи функціонування медичних пристроїв та оптимізуючи роботу систем охорони здоров'я. Наприклад, у медичній візуалізації ШІ сприяє підвищенню точності діагнозів у радіології завдяки сучасним методам обробки зображень, які дозволяють виявляти закономірності та аномалії, що можуть залишитися непоміченими людським оком. Модель ШІ, розроблена компанією Google Health, навчалася на великому наборі мамограм та була оцінена в реальних клінічних умовах, показавши кращі результати порівняно з людськими радіологами, з меншим числом хибнопозитивних та хибнонегативних результатів. Ця модель була створена для допомоги радіологам у виявленні раку молочної залози за даними мамограм [1]. Проте лікарі, які працюють із цими моделями та системами ШІ, повинні розуміти принципи їх роботи, уміти інтерпретувати прогнози, оцінювати ефективність і порівнювати моделі, щоб обрати найбільш придатну для клінічного застосування. Модель САМ (Class Activation Mapping) покращує медичну візуалізацію, надаючи чіткі візуальні пояснення рішень ШІ, виділяючи ключові ділянки, які вплинули на результати аналізу [2].

Таким чином, з огляду на стрімкий розвиток і широке впровадження технологій штучного інтелекту в біомедицинській інженерії, а також їхній безпосередній вплив на точність діагностики, ефективність лікування та функціонування медичних пристроїв, стає очевидною необхідність

включення цих технологій до процесу професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі біомедичної інженерії. Освоєння методів ШІ, розуміння принципів роботи алгоритмів машинного навчання та вміння інтерпретувати результати штучного інтелекту є ключовими компетентностями, що дозволяють майбутнім фахівцям не лише ефективно впроваджувати інноваційні рішення, але й забезпечувати високий рівень безпеки та якості медичної допомоги, а також адаптуватися до постійних змін і викликів сучасної науки та технологій.

Список використаних джерел:

1. McKinney S. M., Sieniek M., Godbole V., Godwin J., Antropova N., Ashrafian H., Back T., Chesus M., Corrado G.S., Darzi A., et al. International Evaluation of an AI System for Breast Cancer Screening. *Nature*. 2020. Vol. 577. P. 89–94.
2. Tang D., Chen J., Ren L., Wang X., Li D., Zhang H. Reviewing CAM-Based Deep Explainable Methods in Healthcare. *Applied Sciences*. 2024. Vol. 14. P. 4124.
3. Tripathi D., Hajra K., Mulukutla A., Shreshtha R., Maity D. Artificial Intelligence in Biomedical Engineering and Its Influence on Healthcare Structure: Current and Future Prospects. *Bioengineering (Basel)*. 2025. Vol. 12(2). P. 163.

Богдана Турко

докторка філософії, доцентка

Львівський національний університет імені Івана Франка

Тетяна Мельник

студентка

Львівський національний університет імені Івана Франка

ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: РОЛЬ І ПОТЕНЦІАЛ ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Ключові слова: інклюзивне навчання, цифровий освітній простір, цифрові технології.

Сучасна освіта перебуває у процесі трансформації, яка пов'язана із цифровізацією та впровадженням інклюзивних підходів. Одним із головних завдань Нової української школи є забезпечення рівного доступу до якісної освіти для кожної дитини, незалежно від її індивідуальних особливостей чи освітніх потреб. У цьому контексті цифровий освітній простір стає впливовим інструментом підтримки інклюзивного навчання, тому що саме він надає широкі можливості для індивідуалізації, адаптації та інтерактивної взаємодії.

Під поняттям цифровий освітній простір розуміють сукупність технологічних, комунікаційних і педагогічних ресурсів, які забезпечують освітній процес у цифровому середовищі. Це не лише інтернет-платформи, а й цифрові навчальні матеріали, інтерактивні ресурси, сервіси комунікації та управління навчанням [1, с. 172–177].

Цифрові технології дозволяють педагогу створювати освітні ресурси з урахуванням усіх індивідуальних особливостей кожного учня, забезпечують доступність, дають зворотній зв'язок у комфортному форматі для дитини, а також підтримують взаємодію між учасниками освітнього процесу. Таким чином, цифровий простір виступає не лише інструментом навчання, а й середовищем розвитку, підтримки та включення кожного учня.

Серед найбільш ефективних цифрових ресурсів для роботи з учнями в умовах інклюзивного навчання варто виокремити такі платформи, які надають:

- диференційовані завдання, індивідуальний зворотній зв'язок (Google Classroom);
- інтерактивні ігри, візуальні матеріали, книжки, що допомагають адаптувати навчання для дітей із різними темпами засвоєння (LearningApps, Wordwall, Book Creator, Canva for Education);
- сервіси, які підтримують дітей із порушеннями читання чи письма (Immersive Reader, Speech-to-text, NaturalReader);
- право на спільну роботу, яка сприяє комунікації та розвитку соціальних навичок за допомогою онлайн-дошок (Jamboard, Padlet);
- мотивацію та залучення до навчання (Kahoot, Quizizz, Blooket) [2, с. 44–45].

Ці інструменти допомагають учителю не лише урізноманітнити заняття, а й реалізувати принцип доступності, забезпечити індивідуальний підхід та підтримку позитивної атмосфери в класі.

Використання цифрових технологій в інклюзивному навчанні відкриває широкі можливості для вдосконалення освітнього процесу та створення сприятливих умов для кожного учня. Передусім, такі технології забезпечують індивідуалізацію навчання, адже вчитель може легко адаптувати зміст, обсяг і рівень складності завдань відповідно до потреб і можливостей дитини. Крім того, цифрові ресурси сприяють підвищенню мотивації до навчання, оскільки ігрові та інтерактивні елементи роблять освітній процес цікавим і захопливим. Учні активно долучаються до виконання завдань, отримують задоволення від навчання та відчувають власну значущість. Важливою перевагою є і розвиток самостійності та доступність, адже, користуючись цифровими інструментами, діти навчаються планувати свою роботу, приймати рішення й контролювати власний прогрес, матеріали можуть бути використані будь-коли та з будь-якого пристрою, що особливо цінно для учнів, які потребують додаткового

часу чи повторного опрацювання матеріалу. Окрім цього, цифрове середовище сприяє ефективній комунікації між усіма учасниками освітнього процесу – учителями, учнями, батьками й асистентами [1, с. 132–136].

Протягом останніх років в Україні спостерігається значний прогрес у сфері забезпечення цифрової доступності для осіб з інвалідністю. Держава впровадила низку ініціатив та нормативних актів, які зобов'язують органи влади й громадські організації робити свої вебсайти та онлайн-сервіси доступними для всіх користувачів. Паралельно ведеться активна робота над підвищенням рівня обізнаності суспільства щодо важливості цифрової інклюзії, а також реалізуються навчальні програми для веброзробників і дизайнерів з метою формування відповідних компетентностей. До цього процесу долучаються і представники бізнесу, пропонуючи технологічні рішення для покращення доступності цифрового контенту. Водночас залишається низка невіршених організаційних і методологічних проблем, які потребують подальшої уваги [2, с. 80–139].

Висновки. Цифровий освітній простір відкриває нові перспективи для розвитку інклюзивного середовища: він дозволяє індивідуалізувати навчання, розширити можливості комунікації, створити умови для самовираження кожної дитини. Успішна реалізація потенціалу цифрових технологій в інклюзивній освіті можлива лише за умови підготовленості педагогів, наявності технічних ресурсів та тісної співпраці між усіма учасниками освітнього процесу.

Список використаних джерел:

1. Гулай О. І., Шемет В. Я., Кабак В. В. Цифровий освітній простір як основна інновація XXI століття. // Дистанційна освіта в Україні: інноваційні, нормативно-правові, педагогічні аспекти. 2023. № 3. С. 171–178.
2. Давиденко Г. Цифрова інклюзія та доступність: соціальна діджиталізація. *Монографія*. Вінниця «ТВОРИ». 2023. С. 1–152.
3. Чушак І., Андруник В. Моделювання інформаційних технологій підтримання освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами. *Information systems and networks*. 2025. С. 330–342.

Галина Роздуцька
докторка педагогічних наук, професорка
Ужгородський національний університет
Ярослав Петрина
аспірант
Ужгородський національний університет

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ АДАПТИВНОГО ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Ключові слова: адаптивність, цифрове освітнє середовище, організаційно-методичні умови, штучний інтелект, хмарні технології, критерії ефективності, цифрова компетентність.

Сутність проблеми, стан її дослідження. Перехід до інформаційного суспільства супроводжується бурхливим розвитком інформаційно-комунікаційних технологій. Сучасні дослідники наголошують, що швидке розширення цифрових мереж і впровадження хмарних технологій створюють планетарний інформаційний простір, де освіта і знання стають визначальними чинниками розвитку [1, с. 146–147]. Такий контекст зумовлює потребу у постійному поповненні знань та розвитку навичок протягом усього життя, підкреслює В. Биков, освіта повинна забезпечити людині гнучкі можливості для безперервного навчання [1, с. 146–149].

Однією з ключових технологій цифровізації стає штучний інтелект (ШІ). Науковці розглядають його як засіб створення адаптивних освітніх платформ, автоматизованих систем оцінювання і інклюзивних рішень для здобувачів освіти з різними потребами. Б. Римар, Л. Гобир та Т. Ваврик у статті «Штучний інтелект в освіті: можливості та виклики» відзначають, що ШІ дозволяє формувати індивідуальні траєкторії навчання, забезпечувати швидкий і об'єктивний зворотний зв'язок та підвищувати доступність освіти [2, с. 379–381]. Разом з тим Б. Римар з колегами підкреслюють необхідність етичного використання даних, збереження конфіденційності, прозорості алгоритмів і збереження ролі живого вчителя. Запровадження ШІ повинно відбуватися з активною участю педагогів і студентів, щоб зберегти баланс між інноваціями та традиційними педагогічними цінностями [2, с. 383].

Концептуальною основою нашого дослідження стала модель інформаційно-цифрового освітнього середовища, запропонована українськими дослідниками О. Овчарук, О. Товканець та ін. Ця модель розглядає цифрове середовище як системну сукупність інформаційних ресурсів, технічного й методичного забезпечення та комунікаційних процесів, що забезпечують взаємодію учасників освітнього процесу та зовнішніх стейкхолдерів з урахуванням принципів інклюзії та різноманітності [3, с. 41–42]. Модель акцентує на ключових компонентах

(змістовому, організаційно-діяльнісному, соціально-комунікативному, технологічному та моніторинговому) [3, с. 54]. Також вказана модель підкреслює умови їхньої взаємодії, зокрема доступність, педагогічну доцільність, зручність для користувача, компетентнісну спрямованість та полікультурність [3, с. 53].

Питання професійного розвитку педагогів та їхньої цифрової компетентності є важливою складовою успішної цифровізації. Аналітичний огляд М. Ростоки та Ю. Кравченко засвідчує, що цифровізація суттєво змінює організацію освітнього процесу, програмно-методичне забезпечення і методики викладання; педагоги повинні активно використовувати цифрові технології та постійно підвищувати кваліфікацію, щоб відповідати вимогам XXI століття [4, с. 4]. Дослідники аналізують теоретичні основи цифрової трансформації, розвитку цифрової компетентності й грамотності педагогів, визначають групи цифрових інструментів, що підвищують ефективність освітнього процесу [4, с. 33–36].

Окремий напрям досліджень стосується оцінювання ефективності цифрових освітніх середовищ. За міжнародними підходами критерії ефективності включають відповідність потребам різних категорій користувачів (студентів, викладачів, адміністраторів), якість змістового наповнення та його узгодженість з освітніми програмами, послідовність забезпечення навчального процесу, високий рівень дидактичного та науково-педагогічного супроводу, а також умови використання ІКТ під час воєнного стану відзначається у дослідженні О. Овчарук [5, с. 127]. Водночас підкреслюється, що педагогічна спільнота позитивно оцінює вплив цифрових інструментів на якість освітніх послуг, але наголошує на необхідності додаткового підвищення кваліфікації щодо застосування цифрових засобів [5, с. 133].

Незважаючи на наявні напрацювання, проблемою залишається те, що в багатьох освітніх установах увага зосереджується на технічному впровадженні цифрових платформ, тоді як організаційно-методичні умови, етичні аспекти використання ІІІ та критерії оцінювання ефективності середовища опрацьовуються недостатньо. Це і визначає актуальність дослідження.

Методологія, методи та дослідницькі інструменти, використані авторами. Дослідження проведено в межах міждисциплінарного підходу, що поєднує класичні педагогічні принципи та сучасні цифрові технології. Використано методи теоретичного аналізу та узагальнення для вивчення нормативних документів та наукових джерел щодо цифровізації освіти. Функціоаналіз дозволив виявити ключові компоненти та умови функціонування цифрового освітнього середовища. Порівняльний аналіз міжнародних моделей цифрових середовищ допоміг сформувати критерії ефективності та оцінити їх актуальність для вітчизняних умов.

Моделювання використано не для створення нової моделі, а для узагальнення існуючих концепцій і формування рекомендацій щодо адаптації цифрового середовища на основі наявної теоретичної моделі. Емпіричними інструментами стали опитування та спостереження, проведені серед здобувачів освіти освітньої програми АЗ «Початкова освіта» факультету суспільних наук ДВНЗ «УжНУ», що дозволило з'ясувати їхні потреби й очікування від цифрового навчання. Для обробки даних використано сучасні цифрові технології.

Аналіз джерельної бази дозволив виділити комплекс критеріїв оцінювання ефективності цифрового освітнього середовища: узгодженість освітнього контенту й методик із запитам користувачів та освітніми програмами; технологічна надійність і доступність ресурсів (включаючи безпечне зберігання й оброблення даних); наявність механізмів зворотного зв'язку, що дозволяють оперативно коригувати навчальні стратегії; рівень цифрової компетентності учасників та їхня готовність до використання інноваційних засобів; дотримання етичних вимог і забезпечення академічної доброчесності. Саме ці критерії були покладені в основу оцінювання під час нашого емпіричного дослідження.

Емпірична частина дослідження полягала у проведенні опитування серед здобувачів освітньої програми АЗ «Початкова освіта» бакалаврського і магістерського рівнів ДВНЗ «Ужгородський національний університет». Учасниками стали 27 бакалаврів та 18 магістрів. Опитування проводилося у два етапи – у січні та травні 2025 року. Для збору даних використовувалися онлайн-анкети, які містили запитання щодо персоналізації та гнучкості навчання (чи пристосовуються платформи до індивідуальних потреб і темпу студента), доступності електронних ресурсів, ефективності зворотного зв'язку та методичної підтримки, а також ступеня залучення студентів до вдосконалення цифрового середовища.

Оскільки вибірка обмежена 45 учасниками, емпіричне дослідження має пілотний характер і спрямоване на виявлення організаційно-методичних проблем конкретного освітнього середовища.

Отримані результати показали, що 62 % респондентів оцінюють цифрове середовище як частково адаптивне: вони зазначили, що платформа Moodle ефективно забезпечує доступ до матеріалів та комунікацію із викладачами, але не завжди враховує індивідуальний темп і стиль навчання. Близько 58 % відзначили високий рівень доступності цифрових ресурсів, тоді як лише 40 % задоволені можливостями персоналізації навчальних траєкторій. 65 % респондентів позитивно оцінили швидкість і якість зворотного зв'язку від викладачів, проте 52 % наголосили на потребі у більш якісному методичному супроводі. Окремо було виявлено, що 47 % здобувачів мають складнощі з використанням інклюзивних функцій платформи. Ці дані підтверджують необхідність удосконалення

організаційно-методичних підходів та розвитку цифрової компетентності, щоб підвищити адаптивність освітнього середовища.

За узгодженістю освітнього контенту з індивідуальними потребами позитивно висловилися 40 % респондентів; технологічну надійність і доступність ресурсів відзначили 58 %; швидкість і якість зворотного зв'язку задовольнила 65 %; власну цифрову компетентність достатньою вважали 72 %, а готовність активно застосовувати інноваційні цифрові засоби підтвердили 68 %. Водночас понад половину опитаних акцентували на необхідності додаткової методичної підтримки; питання етичного використання цифрових ресурсів та академічної доброчесності вказали як пріоритет лише 33 %. Найменш опрацьованими залишаються персоналізація навчання та методичний супровід, що потребує посиленої уваги.

Висновки та результати дослідження. Узагальнення теоретичних підходів та результатів власного емпіричного дослідження дозволили визначити, що організація адаптивного цифрового освітнього середовища стикається з низкою методичних проблем. Зокрема, недостатня персоналізація навчальних траєкторій і потреба в методичному супроводі (підтверджено 40 % і 52 % респондентів), низька увага до етичних питань та академічної доброчесності (33 %) і проблеми інклюзивності (47 %) свідчать про розрив між можливостями технологій та їх педагогічним застосуванням.

На основі цих результатів пропонується врахування таких організаційно-методичних аспектів цифрового освітнього середовища:

1) вирішити етичний та моніторинговий компонент: визначитись із політикою ШІ-грамотності, впровадити обов'язкове навчання з академічної доброчесності та використовувати інтелектуальні системи для виявлення порушень;

2) усунути дефіцит методичного супроводу: розробка і впровадження програм підвищення кваліфікації для педагогів з фокусом на індивідуальну траєкторію навчання технологій ШІ та хмарних платформ, створити консультативні центри з методичної підтримки;

3) забезпечити інклюзивність: провести аудит цифрових ресурсів щодо доступності, адаптувати навчальні матеріали для здобувачів з особливими потребами та підготувати рекомендації для викладачів щодо інклюзивного дизайну контенту.

Таким чином, наша робота адаптує існуючі концепції до реалій конкретного освітнього середовища та окреслює напрямки подальших досліджень щодо підвищення адаптивності цифрових платформ.

Список використаних джерел:

1. Bykov V. Yu. Revitalizing education through the integration of cloud technologies. *Educational Dimension*. 2023. Vol. 8. P. 143–167. DOI: 10.31812/ed.598.

2. Римар Б., Гобир Л., Ваврик Т. «Штучний інтелект в освіті: можливості та виклики». Herald of Khmelnytskyi National University. 2025. № 2 (349). С. 379-383. DOI: 10.31891/2307-5732-2025-349-55.

3. Овчарук О. В., Товканець О. С., Пінчук О. П. та ін. «Організаційно-педагогічні умови використання інформаційно-цифрового середовища закладу загальної середньої освіти». Інформаційні технології і засоби навчання. 2023. Т. 95, № 3. С. 41-57. DOI: 10.33407/itlt.v95i3.5186.

4. Ростока М. Л., Кравченко Ю. А. Цифрові виклики та інноваційні рішення для професійного розвитку педагогічних працівників: аналітичний огляд. Аналітичний вісник у сфері освіти й науки: довідковий бюлетень. Вип. 21. Київ: ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, 2025. 44 с.

5. Овчарук О. В. «Міжнародні підходи та критерії ефективності розвитку цифрового освітнього середовища для організації дистанційного навчання». Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття». 2024. Вип. 10. С. 127-136. DOI: 10.35387/ucj.2(10).2024.0010.

Денис Ніколаєв

аспірант

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

СТВОРЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ЯК ЧИННИКА РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ У ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Ключові слова: дослідницький, культура, мотивація, пізнавальний, середовище.

Особливої актуальності проблема формування дослідницької культури студентів набуває в умовах необхідності цифрової трансформації освітнього процесу. Поява та розвиток нових форматів навчання, наприклад, онлайн-курси, архівні записи лекцій, запровадження штучного інтелекту тощо вимагає освоєння нових знань та вмінь самостійно розробляти, апробувати та використовувати новітні технології. Для досягнення цього є необхідним розвиток дослідницької культури, важливою передумовою чого виступає створення пізнавальної мотивації. Саме мотивація дозволяє розкрити здатність студента до самоосвіти, структурованого пошуку наукової інформації, а також реалізації творчого підходу із проведенням експериментів. Завдяки такому підходу можна досягти конкурентних та оригінальних досягнень у сфері освіти. Тому актуальним є створення таких умов, які стимулюють пізнавальний інтерес, сприяють розвитку їхньої самостійності, творчості та залучають студентів до активного наукового пошуку.

Методологія дослідження ґрунтується на культурологічному, системному, синергетичному підходах; відповідно до цих підходів принципами дослідження були логічності, системності, обґрунтованості, поетапності. Нами були використані теоретичні методи аналізу наукових праць, порівняння позицій дослідників, систематизації та класифікації основних положень для висвітлення стану вивчення проблеми в педагогічній науці, розкриття змісту поняття «дослідницька культура майбутніх фахівців». Емпіричні методи тестування, анкетування, самооцінки дозволили виявити рівень сформованості дослідницької культури у студентів. Методи аналізу, групування, серіації були використані для визначення рівнів творчих завдань з розвитку вказаної культури.

Варто зазначити, що в наукових джерелах висвітлюються сутність, структура та методи формування дослідницької компетентності, наприклад І. Данильченко, М. Князян, А. Соколова переконані, що сутність дослідницької компетентності майбутніх гуманітаріїв полягає в їхній здатності трансформувати дійсність через наукове пізнання, здобуття об'єктивно нових знань. Ці знання слугують основою для вирішення критично важливих професійних завдань, що вимагає гнучкості мислення, здатності до інновацій та розробки нових стратегій в умовах мінливого світу [1, с. 11].

На правомірну думку О. Резван, дослідницька компетентність майбутніх фахівців віддзеркалює інтегровану систему знань, що включає глибоке розуміння методології, практичні навички планування та реалізації досліджень, зацікавленість у вивченні актуальних проблем, а також чітке усвідомлення етичної відповідальності перед учасниками дослідження [2, с. 1595].

Натомість академічна культура розглядається як елемент корпоративної культури закладу вищої освіти, котра ґрунтується на ціннісних смислових орієнтирах та визначає конкурентоздатність університету (О. Фенцик) [3, с. 241].

На основі проведеного наукового пошуку маємо змогу стверджувати, що зміст поняття «дослідницька культура майбутніх фахівців» відображає знання методів наукового пошуку, процедури дослідницької діяльності (формулювати завдання, розробляти вихідний теоретичний базис дослідження, програмувати етапи його розгортання, проводити емпіричний експеримент, добирати аргументацію, здійснювати рефлексію), здатність розробляти та реалізовувати інноваційні технології.

У сучасному цифровому освітньому просторі для розвитку дослідницької культури пріоритетним стає мотивування до наукового пошуку через упровадження інтерактивних методів, котрі сприяють соціальній взаємодії, партнерству, обміну думками, досвідом, набутим новітнім доробком.

Список використаних джерел:

1. Князян М. О., Данильченко І. Г., Соколова А. В. Дослідницька компетентність майбутніх фахівців-гуманітаріїв: сутність, структура, функції. Інноваційна педагогіка. 2025. Вип. 81. Том 1. С. 9–12. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/81.1.1>
2. Резван О. О. Дослідницька компетентність майбутніх фахівців : вектор удосконалення професійної підготовки у сфері спеціальної освіти. Вісник науки та освіти. 2025. № 7(37). С. 1590-1599. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-7\(37\)-1590-1599](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-7(37)-1590-1599)
3. Фенцик О. М. Формування академічної культури студентів у процесі здійснення дослідницької діяльності. Інноваційна педагогіка. 2020. Вип. 28. С. 241–244. DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.46>

Володимир Бойко

аспірант

*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка*

ЄВРОПЕЙСЬКІ ПІДХОДИ ДО ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Ключові слова: освіта, цифровізація, європейський досвід, фахівець.

Сучасне суспільство перебуває на етапі інтенсивної цифрової трансформації, яка охоплює всі сфери діяльності людини від економіки до освіти. У цьому контексті зростає потреба у фахівцях, здатних не лише користуватися цифровими технологіями, а й ефективно їх застосовувати для вирішення професійних і соціальних завдань. Підготовка фахівців цифрового профілю стає стратегічним напрямом розвитку освітніх систем у всьому світі. Цифровізація цілеспрямовано інтегрується в освітній процес закладів вищої освіти, сприяючи створенню цифрової інфраструктури, розробленню якісних цифрових ресурсів та оновленню форм і способів взаємодії учасників в освітньому середовищі.

Аналіз зарубіжного досвіду дозволяє окреслити ефективні моделі, інструменти та підходи, які можуть бути використані для вдосконалення української системи професійної підготовки фахівців з цифрових технологій.

Сьогодні європейські країни активно впроваджують політику цифровізації освіти, орієнтовану на формування цифрових компетентностей громадян відповідно до рамки DigComp 2.2, яка визначає п'ять ключових напрямів: інформаційна грамотність; комунікація та співпраця в цифровому середовищі; створення цифрового контенту; безпека та етика цифрового простору; розв'язання проблем за допомогою цифрових технологій [2]. На

основі цієї рамки країни ЄС формують національні стандарти цифрової освіти та вимоги до підготовки фахівців з цифрових технологій.

Зокрема, Естонія вважається одним із лідерів у сфері цифровізації освіти. Цифрова грамотність інтегрована у всі рівні навчання, а з 2014 року діє національна програма *Digital Focus*, яка передбачає підготовку вчителів до використання ІКТ у навчальному процесі. Студенти університетів працюють над реальними ІТ-проєктами у співпраці з державними та приватними структурами, що формує практичну складову вищої освіти. У Естонії цифрова грамотність розвивається з початкової школи. Університети та центри освіти співпрацюють із державними інституціями в межах національної стратегії *Digital Focus*, забезпечуючи безперервність цифрової освіти [3].

У Фінляндії цифровізація освіти базується на концепції *lifelong learning* – безперервного навчання впродовж життя. Цифрові навички розвиваються через міждисциплінарні курси, університети співпрацюють із технологічними компаніями *Nokia*, *Microsoft*, *Google Finland*, студенти залучаються до реалізації міждисциплінарних ІТ-проєктів [5].

У Німеччині реалізується програма *DigitalPakt Schule*, спрямована на створення сучасної ІТ-інфраструктури в закладах освіти та підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Важливу увагу зосереджено на здобутті дуальної форми освіти у сфері ІТ, що поєднує академічне навчання та виробничу практику на фірмах, компаніях та підприємствах [4].

Педагогічними та організаційними аспектами підготовки фахівців з цифрових технологій у європейському просторі вищої освіти є:

1. Компетентнісний підхід. Освітні програми орієнтовані на розвиток цифрової грамотності, критичного мислення та здатності до інновацій.

2. Проєктно-орієнтоване навчання. Здобувачі беруть участь у створенні цифрових продуктів і стартапів, що забезпечує практичну спрямованість навчання.

3. Партнерство освіти і бізнесу. ІТ-компанії залучені до створення навчальних програм, проведення стажувань, конкурсів та стартапів.

4. Інклюзивність цифрової освіти. У більшості країн діють програми підтримки цифрових навичок у всіх груп населення, зокрема серед дорослих та осіб із особливими освітніми потребами. Такі підходи сприяють підвищенню якості підготовки фахівців, адаптації освітніх систем до потреб цифрової економіки та швидкому оновленню змісту навчання.

Отже, європейський досвід засвідчує, що ефективна підготовка фахівців з цифрових технологій ґрунтується на комплексному підході, що поєднує інноваційний зміст, практичну спрямованість і партнерство між освітою та бізнесом. Впровадження подібних моделей в Україні сприятиме підвищенню якості освіти, підготовці фахівців здатних працювати у глобальному цифровому середовищі та забезпечить конкурентоспроможність випускників закладів вищої освіти на сучасному цифровому ринку праці.

Перспективами використання європейського досвіду в Україні є орієнтація на європейські стандарти цифрової освіти, зокрема: інтеграція рамки *DigComp* у державні освітні стандарти; розвиток дуальної освіти та розвиток соціального партнерства між ЗВО та ринком праці; створення національної системи мікрокваліфікацій у сфері цифрових технологій; посилення ролі цифрової педагогіки у підготовці викладачів; залучення студентів до участі у міжнародних цифрових проєктах.

Список використаних джерел:

1. European Commission. *Digital Education Action Plan 2021–2027*. URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/actions> (дата звернення: 08.10.2025.)
2. European Commission. *The Digital Competence Framework for Citizens (DigComp 2.2)*. Luxembourg, 2022. OECD. URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/projects-and-activities/education-and-training/digital-transformation-education/digital-competence-framework-citizens-digcomp_en (дата звернення: 06.10.2025.)
3. Ministry of Education and Research (Estonia). *Digital Focus Strategy*. URL: <https://digital-skills-jobs.europa.eu/en/inspiration/good-practices/digital-competence-initiative-estonia> (дата звернення: 06.10.2025.)
4. Federal Ministry of Education and Research (Germany). *DigitalPakt Schule*. URL: <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki/chapters/germany/87-fostering-the-creative-use-of-new-technologies> (дата звернення: 07.10.2025.)
5. Finnish Ministry of Education and Culture. *Digitalization in Education: National Strategy 2025*. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/finland/national-reforms-general-school-education> (дата звернення: 04.10.2025.)

Марина Бойченко
докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка
Сергій Войтенко
магістр
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ДОСЛІДНИЦЬКИХ НАВИЧОК ПІДЛІТКІВ ЯК КОМПОНЕНТА ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЗАШКІЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У сучасних умовах модернізації освіти й переходу до компетентнісно орієнтованої моделі особливої актуальності набуває проблема формування в учнівської молоді дослідницьких навичок як важливої складової їхньої пізнавальної діяльності. У цьому контексті позашкільна освіта, завдяки своїй варіативності, гнучкості та практичній спрямованості, створює сприятливе середовище для розвитку дослідницького потенціалу підлітків. Саме в цьому освітньому просторі здобувачі позашкільної освіти мають можливість виявляти ініціативу, самостійно ставити запитання, висувати гіпотези, шукати шляхи їх перевірки та осмислювати результати власної діяльності. Важливу роль у цьому процесі відіграє діяльність Малої академії наук України, що виступає провідною інституцією з формування науково-дослідницької культури учнівської молоді. Зокрема, участь у конкурсній захисті науково-дослідницьких робіт МАН вимагає від підлітків сформованості комплексу дослідницьких навичок. Визначення сутності та структури цих навичок є необхідною умовою для цілеспрямованої організації пізнавальної діяльності в позашкільному освітньому середовищі.

За визначенням К. Андерсон, дослідницькі навички являють собою здатність ефективно збирати, оцінювати й використовувати інформацію з різних джерел. Це включає вміння визначати надійні ресурси, оцінювати їхню якість і виокремлювати релевантну інформацію [1].

Основними структурними компонентами дослідницьких навичок є:

- здатність ефективно збирати релевантну інформацію, зокрема користуватися базами даних і пошуковими системами;
- критичне та аналітичне мислення, що допомагає відрізнити факти від думок і упереджень, оцінювати джерела й аналізувати їхній зміст;
- організованість, що передбачає вміння ведення записів, впорядкування даних і збереження джерел. Використання бібліографічних програм і цифрових інструментів допомагає ефективно управляти посиланнями та матеріалами;
- уміння робити нотатки – ефективне ведення нотаток означає здатність стисло й зрозуміло записувати основні ідеї та висновки.

Молодим дослідникам важливо виробити власну систему, що полегшує запам'ятовування та швидке відтворення інформації;

- тайм-менеджмент – вміння розставляти пріоритети, ставити реалістичні цілі та розбивати великі завдання на менші, адже незаперечним є факт, дослідницька діяльність вимагає значних витрат часу, а тому вміння планувати є ключовим. У цьому контексті корисно використовувати календарі, плани чи цифрові застосунки для контролю термінів і дедлайнів;
- комунікаційні навички – вміння чітко та зрозуміло викладати результати своїх досліджень – як усно, так і письмово – підсилює ефект наукової роботи;
- гнучкість і вміння розв'язувати проблеми дозволить досліднику-початківцю адаптуватися до нових обставин, знаходити рішення в нестандартних ситуаціях і творчо підходити до труднощів;
- цифрова грамотність, що охоплює не лише базові комп'ютерні навички, а й вміння працювати зі спеціалізованими програмами для збору, аналізу даних та ефективної комунікації;
- наполегливість і терпіння є запорукою ефективного дослідження, що являє собою тривалий процес, який часто супроводжується труднощами. Уміння залишатися вмотивованим і не здаватися є запорукою досягнення мети [2].

Отже, дослідницькі навички є ключовим компонентом навчально-пізнавальної діяльності, що забезпечує підліткам здатність самостійно знаходити, оцінювати та аналізувати інформацію, формувати обґрунтовані висновки та приймати зважені рішення. Їх розвиток сприяє не лише академічному успіху, а й формуванню критичного мислення, відповідальності та вміння ефективно працювати з інформацією в різних сферах життя. У контексті позашкільної освіти та участі в конкурсах, зокрема в межах Малої академії наук України, опанування цих навичок стає необхідною умовою успішного виконання дослідницьких завдань та презентації результатів, закладаючи підґрунтя для подальшого професійного та особистісного розвитку.

Список використаних джерел:

1. Anderson C. What is research skills? 2024. URL: <https://focuskeeper.co/glossary/what-is-research-skills>
2. 10 Essential Research Skills For Academic Success. URL: <https://blog.libt.co.uk/education/10-essential-research-skills-for-academic-success/>

РОЛЬ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ У РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ УЧНІВ

*«Ідеального інструменту подолання освітніх втрат не існує,
але можна комплексно використовувати найкращий досвід»*

Т. Вакуленко, директорка УЦОЯО

Ключові слова: неформальна освіта, навчальна автономія учня, освітні втрати, позашкільна діяльність, навчальна мотивація.

Сутність проблеми, стан її дослідження. Одна з актуальних проблем української системи освіти – подолання освітніх втрат внаслідок повітряних тривог, відсутності електропостачання, бойових дій тощо. Гнучкість форм навчання, програми надолуження знань стали частиною стратегії подолання цієї проблеми. Персоналізація освітнього процесу за допомогою індивідуальних освітніх траєкторій допомагає побудувати навчальну діяльність навколо потреб учня, що в свою чергу також підвищує ефективність навчання та мотивацію учнів. Проте, за даними Державної служби якості освіти України в 2024 році 61% педагогів міських шкіл і 64% сільських відзначають зниження мотивації учнів як головний виклик в організації навчального процесу в умовах війни [1]. Такі результати зумовлюють необхідність пошуку нових ефективних форм освітньої взаємодії, які допоможуть відновити інтерес дітей до навчання.

Питання взаємозв'язку між неформальною освітою та розвитком навчальної автономії учнів активно досліджується у світовій педагогіці з початку XXI століття. Американські дослідники Дж. Дурлак (Joseph Durlak), Р. Васберг (Roger Weissberg), Д. Ванделл (Deborah Vandell), К. Кремер (Kristen Kremer), Е. Ренінгре (Ann Renninger) обґрунтовують позитивний вплив участі школярів в позашкільних програмах на академічні результати, соціально-емоційний розвиток і внутрішню мотивацію. В українській науковій літературі проблема розвитку навчальної автономії та підвищення мотивації учнів в контексті неформальної освіти лише починає набувати системного осмислення. Сучасні дослідження та публікації зосереджені на мотиваційних чинників та окремих організаційних форм позашкільної діяльності. Зокрема, М. Аксьонов досліджує особливості мотивації позашкільної діяльності учнів підліткового віку, Є. Савельєв аналізує неформальну освіту як додатковий інструмент розвитку молоді; праці І. Мелешко, Н. Химай, Н. Нікітіна розкривають потенціал неформальної освіти для дорослих; роботи І. Чижикової присвячені гейміфікації навчання як способу підвищення самостійності учнів. Попри окремі дослідження, системні емпіричні роботи, спрямовані на вивчення впливу неформальної

освіти на розвиток навчальної автономії учнів в Україні залишаються поодинокими.

На початку XXI століття в США afterschool і summer learning програми почали набувати державного масштабу, за підтримки великих фондів (RAND Corporation, Afterschool Alliance, Wallace Foundation) та громадських організацій. Після 2015 року (з ухваленням Every Student Succeeds Act) такі програми стали офіційно визначені як інструмент підтримки академічного розвитку та соціальної інтеграції школярів. Проте, американські програми післяшкільного та літнього навчання створювались передусім для дітей з груп ризику – тих, хто часто пропускав уроки, мав низький рівень успішності та перебував в складних соціальних умовах. Звіти досліджень фіксували, що регулярна участь в таких програмах знижувала рівень «хронічної відсутності» на 25-30% та підвищувала рівень навчальної активності [2].

Аналіз afterschool summer learning програм дозволив визначити їх фундаментальні компоненти та їх особливості. Перш за все, кожна програма містить навчальний компонент, цілі якого інтегровані з цілями формальної освіти. Проте, завдання навчального компоненту мали знижений бар'єр для успіху, тобто будувались таким чином, щоб кожен учасник міг досягти результату навіть за наявності початкового рівня. З даними RAND National Summer Learning Project досвід «малих перемог» позитивно впливає на подальшу зацікавленість в навчанні та формує дослідницьку активність [3].

Окрім навчального компоненту та легких домашніх завдань, до програми входили наставницькі сесії спрямовані на формування соціально-емоційних навичок. Реалізація програми школами різних штатів відрізнялась, проте в більшості випадків кожний гурток/група мали ментора, чие завдання було створити атмосферу сприйняття, формувати впевненість учнів у власних силах [5, с.12]. У звіті Wallace Foundation зафіксовано, що учні які відчували підтримку частіше поверталися до школи з новим інтересом до навчання, демонструючи зростання навичок саморегуляції (здатність ставити цілі, планувати дії та оцінювати власний прогрес) [4, с.76].

Проте, результати досліджень ефективності застосування неформальної освіти не є однозначними. У межах проекту MDRC Enhanced Academic Instruction in After-School Programs було зафіксовано, що програма з математики забезпечила позитивні результати вже в перший рік, тоді як позитивного ефекту від курсу читання не було виявлено, але наступного року позитивна динаміка спостерігалась саме в курсі з читання, а не з математики [5, с.33]. Подібні коливання показують, що успіх залежить від якості їх реалізації та професійної підготовки наставників. Ми можемо виділити загальний принцип успішності програм – поєднання цілей формальної та неформальної освіти й інтегрування їх в позашкільні активності де учень сприйматиме власний розвиток не як обов'язок, а як особисту траєкторію самореалізації.

Методи дослідження. У дослідженні використано комплекс теоретичних методів: аналіз та синтез результатів американських емпіричних звітів (Afterschool Alliance, RAND, Wallace Foundation); порівняльний метод для узагальнення моделей програм різних штатів; метод систематизації для визначення чинників успішності.

Висновки та результати дослідження. Аналіз зарубіжних і вітчизняних підходів дозволяє зробити висновок, що неформальна освіта представлена у формах afterschool і summer learning програм, може стати дієвим інструментом підвищення навчальної мотивації та розвитку автономії учнів. В українських реаліях, де система освіти стикається з масштабними викликами, нестабільністю освітнього середовища та зниженням навчальної мотивації, досвід США може бути адаптований як модель розроблення власних програм позашкільної підтримки. Опора на принципи добровільності, інтересу, наставництва та можливостей для «малих успіхів» здатна створити підґрунтя для формування внутрішньої мотивації до навчання. Інтеграція неформальної та формальної освіти через спільні цілі допоможе знизити відсоток освітніх втрат. Розвиток подібних практик в Україні потребує подальших емпіричних досліджень, спрямованих на визначення взаємозв'язку між участю в неформальних освітніх програмах, мотивації школярів до навчання та формуванні навчальної автономності учнів.

Список використаних джерел:

1. Державна служба якості освіти України. Освіта під час війни: Результати II дослідження якості освіти в умовах воєнного стану 2023/2024 н.р., 2024. *YouTube*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=wD4uILhaHDs> (дата звернення: 13.10.2025).
2. Durlak J. A., Weissberg R. P. The impact of after-school programs that promote personal and social skills. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), 2007. 50 p.
3. Evaluating afterschool: the latest research on the impact of afterschool and summer programs. Washington, D.C. : Afterschool Alliance, 2024. 11 p. URL: <https://afterschoolalliance.org/documents/The-Latest-Research-on-the-Impact-of-Afterschool-and-Summer-Programs-2024.pdf>
4. Freeman R. The relationship between extracurricular activities and academic achievement : doctoral dissertation. Chicago, Illinois, 2017. 106 p.
5. The evaluation of enhanced academic instruction in after-school programs / A. Black et al. Washington, DC : National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, 2008. 231 p.

ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ М'ЯКИХ НАВИЧОК ВЧИТЕЛЯ-ПОЧАТКІВЦЯ

Початкові етапи професійної діяльності педагога часто супроводжуються викликами: невпевненістю, емоційним навантаженням, відсутністю досвіду вирішення конфліктів та складністю у побудові ефективної комунікації з колегами та учнями. Саме ці фактори обґрунтовують актуальність оволодіння вчителем низкою умінь: комунікаційних, адаптивних, емоційно-регуляційних та рефлексивних, які називають м'якими (або гнучкими) навичками і дозволяють забезпечити ефективну функціональність педагога-початківця в освітньому середовищі.

В умовах сучасного світу дедалі більше зростає значення м'яких навичок (soft skills), адже технології розвиваються стрімко, а знання отримані раніше швидко старіють. За даними дослідження компанії Wonderlic [3], 93% роботодавців відзначають, що наявність м'яких навичок у кандидата є ключовим чинником при прийнятті рішення щодо працевлаштування, і освітня сфера не є винятком. Під цим поняттям розуміють нематеріальні, міжособистісні та когнітивні компетенції, які дозволяють ефективно взаємодіяти, адаптуватися до змінних умов, розв'язувати проблеми, управляти власними емоціями та приймати відповідальні рішення [2].

Нова Українська Школа потребує вчителя, який здатний до гнучкості, адже зважаючи і на умови воєнного стану в Україні, педагоги мають швидко та критично оцінювати стан речей і розвивати емоційний інтелект. Тверді навички (hard skills), отримані у процесі здобуття вищої освіти, забезпечують фаховість у предметній галузі. Водночас для формування м'яких навичок спеціалізованих закладів освіти не існує, проте доступні численні курси, дисципліни за вибором та тренінги. М'які навички також формуються впродовж життя під впливом практичного досвіду.

Сучасний освітній простір – це середовище, яке мотивує до навчання, створює різноманітні можливості для діяльності, стимулює творчість та сприяє розвитку особистості. У науковій літературі його визначають як цілісну систему матеріально-просторових, соціокультурних, інформаційних та педагогічних умов, що впливають на ефективність навчання та розвиток учасників освітнього процесу [5]. Визначення цього поняття залишається предметом досліджень українських та зарубіжних учених (Н. Касярум, А. Цимбалару, Р. Павелків, Л. Ніколенко, Г. Товканець, С. Хенесі, Г. Борко, А. Гілея та ін.), проте часто його розуміють обмежено – лише як дизайнерські

рішення. Основні характеристики освітнього простору, що впливають на професійне становлення вчителя-початківця включають [1]:

- цілісність, впорядкованість, гармонійність і баланс;
- гнучкість, багатofункціональність, персоналізацію;
- соціалізацію та співпрацю, можливості для реалізації освітніх ініціатив;
- відкритість та креативність, що стимулюють активну участь педагога.

Всі ці чинники несуть особливе значення для вчителя-початківця, адже освітній простір закладу освіти може прискорити професійне становлення педагога і розвивати його здатність до комунікації, лідерства, командної роботи, формувати адаптивність, рефлексивне мислення, керування часом тощо, або ж стати джерелом стресу і вигорання.

Розрізняють такі компоненти освітнього простору [4, 5]:

- фізичний (те, що нас оточує: клас, кабінет, навчальні матеріали) - це безпечне середовище, яке дозволяє впевнено себе почувати та керувати простором для досягнення запланованих ідей. Місце, де є можливість експериментувати, помилятися пришвидшує адаптацію та набуття чи вдосконалення необхідних м'яких навичок вчителя.
- психосоціальний (культура школи, комунікація з учасниками освітнього процесу, довіра і підтримка). Простір для розвитку комунікативних навичок та здорової конкуренції є надзвичайно важливим у становленні нового педагога, адже якісна комунікація дозволяє швидко і правильно виконувати професійні обов'язки. Позитивна культура закладу, підтримка колег формують професійну ідентичність вчителя, дозволяють опанувати необхідними педагогічними нормами та стандартами.
- професійно-педагогічний (наставництво, супервізії, рефлексії). Можливість бути почутим та отримати якісний зворотний зв'язок від колег з більшим досвідом роботи, який може зменшити відчуття невизначеності та пригніченості, додати впевненості або ж стати зразком професійної поведінки.
- інформаційний компонент – доступ до інформації та ресурсів з метою обміну досвідом, набуття цифрової грамотності та сприяння самоосвіті, що має вплив на стійкість вчителя-новачка у професії.

Таким чином, освітній простір виступає системою взаємопов'язаних фізичних, соціальних, психологічних та інформаційно-комунікаційних чинників, що створюють умови для професійного та особистісного розвитку педагога. Ефективне його формування сприяє не лише адаптації, а й підвищенню якості освітнього процесу, стабілізує кадровий склад, підвищує залученість та задоволеність роботою.

Список використаних джерел:

1. Новий освітній простір. Мотивуючий простір: інформаційний посібник / за ред. А. Седоченко. Київ: Програма «U-LEAD з Європою», 2019. 68 с. URL: https://decentralization.gov.ua/uploads/library/file/407/NOP_Motivuyuchiy-prostir.pdf
2. Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. *Effective Teacher Professional Development*. – Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, 2017. 64 с. URL: https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf
3. Hard Facts About Soft Skills: An actionable review of employer perspectives, expectations and recommendations. Summary and Findings. 2016. 24 с. URL: https://docs.wixstatic.com/ugd/cceaf9_ec9ed750296142f18efdd49f4930f6d3.pdf
4. Hilel, A., Ramírez-García, A. The Relationship between Professional Environmental Factors and Teacher Professional Development in Israeli Schools // *Education Sciences*. 2022. Vol. 12, No. 4. Article 285. DOI: 10.3390/educsci12040285. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1353931.pdf>
5. Rusticus, S. A., Pashootan, T., Mah, A. What are the key elements of a positive learning environment? Perspectives from students and faculty // *Learning Environments Research*. 2023. Vol. 26, No. 1. P. 161–175. DOI: 10.1007/s10984-022-09410-4. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9076804/>

Світлана Звєкова
аспірантка

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

ВПЛИВ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ НА ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Ключові слова: неформальна освіта, дослідницька компетентність, спеціальна освіта.

Сучасна підготовка майбутніх бакалаврів спеціальної освіти потребує нових підходів, що забезпечують розвиток їхньої дослідницької компетентності як важливої складової професійної культури. Формальна освіта не завжди створює достатні умови для розвитку ініціативності, креативності та аналітичного мислення студентів, тому особливого значення набувають ресурси неформальної освіти – студентські наукові товариства, молодіжні наукові хаби, онлайн-курси, проектна та волонтерська діяльність. Освітній простір України нині орієнтується на інтеграцію до європейського освітнього простору, що зумовлює переосмислення ролі дослідницької компетентності майбутніх педагогів. Вона виступає не лише як результат

навчання, а як здатність особистості до наукового пошуку, аналітичного мислення, рефлексії та саморозвитку.

Проблема розвитку дослідницької компетентності майбутніх педагогів висвітлюється з позицій таких методологічних підходів, як діяльнісний, технологічний, системний, синергетичний, компетентнісний з використанням теоретичних методів аналізу, порівняння, систематизації, синтезу, узагальнення, емпіричних методів спостереження, експертної оцінки, самооцінки, бесіди, моделювання формульовального педагогічного експерименту. Зазначені методи були впроваджені задля розкриття питання системного впливу неформальної освіти на розвиток саме дослідницької компетентності у майбутніх бакалаврів спеціальної освіти.

У науковій літературі поняття *дослідницька компетентність* трактується неоднозначно, однак більшість учених сходяться на думці, що вона має інтегративний характер і поєднує когнітивні, діяльнісні, мотиваційні та рефлексивні складники. І. Щербань визначає її як інтегральну якість, що відображає готовність майбутнього педагога до самостійного наукового пошуку, аналізу та інтерпретації даних [3]. Є. Сипчук підкреслює, що дослідницька компетентність є однією з провідних складових професійного саморозвитку педагога, яка забезпечує здатність до критичного мислення й творчого осмислення педагогічних ситуацій [2].

Дослідницька компетентність – це інтегрована характеристика особистості, що відображає готовність і здатність майбутнього педагога до самостійного наукового пошуку, критичного аналізу педагогічних явищ, опрацювання інформаційних джерел, добору адекватних методів дослідження, інтерпретації результатів та використання їх у професійній діяльності [1]. У зарубіжній педагогічній науці (Matjašič, Vogrinc) цей термін розглядається як багатовимірна конструкція, що охоплює систему знань, навичок, установок і цінностей, необхідних для ефективного проведення наукових досліджень і впровадження результатів у педагогічну практику [4].

Поряд із формальною освітою, важливим чинником формування дослідницької компетентності є неформальна освіта. Вона охоплює різноманітні освітні форми, що реалізуються поза межами навчальних планів і сприяють розвитку ініціативності, самостійності, креативності здобувачів вищої освіти. Неформальна освіта забезпечує можливості для самореалізації особистості, сприяє розширенню наукового світогляду, формує готовність до інноваційної діяльності. Польська дослідниця Р. Реттінгер [5] зазначає, що неформальна освіта дедалі активніше утверджується як шлях набуття й розвитку компетентностей, пізнання світу, формування світогляду та уявлень про себе й інших. В умовах безперервних трансформацій сучасної освітньої системи саме неформальна освіта набуває зростаючої ваги у формуванні ключових компетентностей здобувачів освіти. Неформальна освіта тісно пов'язана з розвитком ключових професійних компетентностей майбутніх бакалаврів спеціальної освіти, оскільки створює умови для практичного

застосування знань, самореалізації та набуття досвіду дослідницької діяльності. Вона сприяє формуванню комунікативної, аналітичної, дослідницької, цифрової, інклюзивно-педагогічної та рефлексивної компетентностей.

Види неформальної освіти, що сприяють розвитку дослідницької компетентності майбутніх бакалаврів спеціальної освіти, охоплюють увесь спектр позааудиторної активності, де студент має можливість діяти як молодий дослідник у реальних умовах. Йдеться про участь у студентських наукових товариствах і молодіжних хабах, де відбувається генерація ідей, планування міні-досліджень і публічне представлення результатів; про наукові гуртки, конкурси й конференції, які формують навички академічної комунікації, рецензування та аргументації; про волонтерські ініціативи та соціально-педагогічні проекти, що створюють ситуації автентичного збору й аналізу даних у взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами, їхніми батьками та міждисциплінарними командами.

Ще одним змістовним різновидом неформальної освіти є проходження онлайн-курсів. На відміну від офлайн-активностей, вони забезпечують гнучкий темп, швидкий доступ до актуальних методологічних знань і міжнародних підходів, дають змогу вибудувати індивідуальну траєкторію розвитку, як-от Prometheus, EdEra, Google for Education, Освіторія, EdWay. Доцільно зупинитися на деяких з них, наприклад, Prometheus є національною платформою відкритих онлайн-курсів, орієнтованих на широкий загал користувачів, які прагнуть здобути або вдосконалити професійні знання. EdEra є українською онлайн-платформою, що надає сучасні навчальні ресурси для вчителів, учнів і всіх, хто прагне безперервного розвитку. Команда EdEra створює курси, інтерактивні підручники та практичні методичні матеріали, покликані модернізувати навчання й підвищувати його якість в Україні. Google for Education є комплексом освітніх сервісів і матеріалів від Google для викладачів, студентів та закладів освіти. Екосистема спрощує інтеграцію цифрових інструментів у щоденне навчання й підвищує ефективність викладання.

Отже, неформальна освіта посідає важливе місце у процесі формування дослідницької компетентності майбутніх бакалаврів спеціальної освіти. Вона розширює можливості традиційної підготовки, створюючи умови для самостійного наукового пошуку, ініціативності, критичного мислення та творчого підходу до вирішення професійних завдань. Саме неформальна освіта сприяє становленню дослідницької автономії, формує відповідальне ставлення до наукової діяльності та стимулює постійний інтелектуальний розвиток, що є невід'ємною складовою професійної культури сучасного педагога.

Список використаних джерел:

1. Звекова С. Дослідницька діяльність у професійній підготовці бакалаврів спеціальної освіти. The 25th International scientific and practical conference “Theoretical foundations of scientists and modern opinions regarding the implementation of modern trends” (June 27–30, 2023) San Francisco, USA. International Science Group. 2023. P. 275-276.
2. Сипчук Є. Категорія «дослідницька компетентність»: зміст і структура, *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2022. № 1. С. 45–52.
3. Щербань І. Сутність поняття «дослідницька компетентність» у вітчизняній та зарубіжній літературі. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2021. № 2. С. 205–212.
4. Matjašič M., Vogrinc J. Research competence of pre-service teachers: a systematic literature review. *European Journal of Educational Research*. 2024. Vol. 13(2). P. 877–894. DOI: 10.12973/eu-jer.13.2.877.
5. Rettinger R. Dobre praktyki edukacji pozaformalnej URL: <http://surl.li/xhqirr>

Наталія Осьмук

кандидатка педагогічних наук, доцентка

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

Аріна Фоменко

магістрантка

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

НАВЧАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ БЕЗПЕКИ ВИХОВАНЦІВ ГУРТКІВ ЗАКЛАДУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Ключові слова: освітній простір закладу позашкільної освіти, підлітки, гурткова робота, навички інформаційної безпеки, соціальні мережі.

Сутність проблеми. Досягнення цифрових технологій все більше й більше впливають на практично всі сфери життя дорослих і дітей. Сьогодні вміння працювати з інформацією, критично її оцінювати, безпечно користуватися цифровими інструментами стають обов’язковими складовими життєвих компетентностей кожної людини. Особливого значення ця проблема набуває в підлітковому віці – складного й важливого періоду формування особистості, що пов’язаний із становленням ціннісних орієнтацій, світоглядних позицій, спілкування й соціальної активності. Одним із пріоритетних завдань освіти сучасних підлітків, в тому числі й неформальної, є опанування вміннями безпечної поведінки в інформаційному просторі.

Позашкільної заклади як неформальні освітні інституції приваблюють дітей і підлітків відсутністю формалізованого навчання й оцінювання, наявною атмосферою співробітництва й творчості. Це створює сприятливі умови для розвитку здібностей, талантів та інтересів, допомагає здобути практичні навички, знання та компетентності важливі для соціалізації та самореалізації особистості. Тому навчання інформаційної безпеки засобами гурткової роботи має великі виховні та просвітницькі можливості.

Стан дослідження проблеми. Різноманітні аспекти проблеми безпеки дітей в Інтернеті стали предметом дослідження таких науковців, як О. Бербега, Л. Данильчук, О. Кліщук, Н. Кухарська, М. Снітко, О. Черних та інших. Психолого-педагогічні особливості формування безпечної поведінки підлітків в інтернет мережах досліджували Т. Алексеєнко, Н. Атаманчук, Ю. Баранова, В. Білоуценко, К. Варивода, І. Галас, Р. Чарнецька та інші. Освітній потенціал закладів позашкільної освіти у формуванні й розвитку особистості школярів висвітлювались у роботах О. Биковської, Л. Бондар, В. Вербицького, Л. Висоцької, Л. Козлової, О. Литовченко, В. Мачуського, Л. Тихенко, І. Чаус та інших.

Методологія, методи та дослідницькі інструменти, використані автором. Дослідження присвячено загальній характеристиці освітнього потенціалу гурткової роботи закладу позашкільної освіти у формуванні безпечної поведінки підлітків в соціальних мережах. Під час роботи використано методи дослідження: аналіз, систематизація педагогічної, психологічної, методичної літератури та положень нормативних документів; аналіз, порівняння та узагальнення даних соціологічних опитувань з відкритих джерел.

Виклад матеріалу. Сучасний світ стрімко змінюється під впливом цифрових технологій. Для підлітків інформаційний простір – це не лише джерело знань, а й середовище спілкування, творчості, самовираження. Найбільш популярними для спілкування й пошуку особистісної інформації вони обирають TikTok, Viber, Telegram, Instagram, Twitter, Facebook.

Деякі підлітки сприймають соціальні мережі як простір, де можна знайти підтримку однодумців, відчути належність до певної спільноти чи групи, творчо себе реалізувати, розширити коло спілкування та познайомитися з новими культурами, а також легко підтримувати зв'язок із рідними та друзями. Так опитування 2022 року засвідчило, що активність у соцмережах для 58 % підлітків дає відчуття, що їх більше розуміють та приймають; 67 % відзначили, що у саме у месенджерах мають людей, які готові їх підтримати у складний час; 71 % підлітків бачить у соцмережах простір для творчості, 80 % – впевнені, що присутність у мережах дає кращу обізнаність про життя друзів (опитування Pew Research Center (2022), 3).

Проте існує й «інший бік медалі»: разом із широкими можливостями спілкування в соцмережах виникають і нові ризики: фейки, кібербулінг,

шахрайство, маніпуляції, інформаційне перевантаження. Окремо підкреслимо, що понад 11 % підлітків мають ознаки проблемної поведінки в соцмережах і складнощі з контролем часу, протягом якого використовують свої гаджети. Більше від цього страждають дівчата (13 %), ніж хлопці (9 %).

Поза тим, понад третини (36 %) підлітків постійно контактують із друзями через інтернет, ще 34 % опитаних грають в цифрові ігри щодня. Результати опитування продемонстрували, що 1 з 5 підлітків (22 %) щонайменше 4 години на день грає в ігри. При цьому хлопці більше схильні до залежності від цього виду розваг (Звіт ВОЗ, 2). Фахівці підкреслюють зростання проблемного використання соцмереж серед підлітків. На жаль, підлітки, з огляду на брак уваги з боку значимих дорослих, складні події життя, особливості розвитку психоло-фізіологічних процесів, часто не усвідомлюють наслідків власних дій у мережі. Тому навчання інформаційної безпеки – це не лише технічна грамотність, а передусім виховання культури критичного мислення, відповідальності й етики онлайн-спілкування.

Заклади позашкільної освіти мають унікальні переваги у розвитку життєвих компетентностей підлітків. Гуртки, клуби, медіастудії та творчі об'єднання дають змогу учням працювати в невеликих групах, обговорювати реальні життєві ситуації з однолітками й керівником, створювати власний контент та відрефлексовувати його безпеку та етичність. Така діяльність сприяє практичному засвоєнню правил інформаційної безпеки через активну, ігрову, творчу участь. Вона дозволяє не лише інформувати, а й формувати ціннісне ставлення до інформації, до інших користувачів і до власної цифрової ідентичності. Саме у таких спосіб, на нашу думку, можна формувати у вихованців гуртків усвідомлене, етичне й безпечне використання цифрових ресурсів, розвивати навички відповідальної поведінки в інформаційному середовищі.

Серед основних завдань, які дозволяє розв'язати гурткова робота з підлітками, важливим є ознайомлення учнів із базовими принципами інформаційної безпеки та цифрової етики; розвиток навичок критичного мислення для розпізнавання фейків, маніпуляцій і пропаганди; формування вміння захищати особисті дані й налаштовувати безпечне користування соціальними мережами. Серед практичних умінь також важливо навчити підлітків протидіяти проявам кібербулінгу та агресії в онлайн-просторі, розвивати культуру комунікації, взаємоповаги й цифрової етики. А стимулювання творчої діяльності, самих вихованців щодо популяризації медіаграмотності серед однолітків може забезпечити їх власний змістовний контент у соцмережах. Підкреслимо, що навчання інформаційної безпеки може бути інтегроване у будь-який напрям гурткової діяльності – медіа, журналістика, ІТ, екологія, мистецтво, навіть театральні чи краєзнавчі гуртки (1).

Висновки та результати дослідження. Отже, в умовах, коли інформація стає головним ресурсом розвитку особистості, потреба у

формуванні інформаційної культури та навичок інформаційної безпеки вихованців позашкільних закладів значно зростає. Позашкільна освіта, орієнтована на розвиток творчого потенціалу підлітка, має потужний виховний потенціал у сфері формування безпечної поведінки в інформаційному просторі. Саме гурткова робота створює сприятливі умови для практичного навчання медіа- та цифрової грамотності, адже поєднує навчання, творчість і соціалізацію.

Список використаних джерел:

1. Позашкільна освіта – проблеми, пропозиції та нові формати роботи. Режим доступу: <https://eo.gov.ua/pozashkilna-osvita-problemy-propozytisii-ta-novi-formaty-roboty/2023/09/19/>
2. Кожен десятий підліток має ознаки залежності від соцмереж чи ігор в інтернеті: звіт ВООЗ <https://life.pravda.com.ua/society/skilki-pidlitkiv-mayut-zalezhnist-vid-internetu-ta-onlayn-igor-zvit-vooz-303934/>
3. Як соцмережі впливають на психічне здоров'я дітей і підлітків. Режим доступу: <https://phc.org.ua/news/yak-socmerezhi-vplivayut-na-psikhichne-zdorovya-ditey-i-pidlitkiv>

Діана Романюк
аспірантка

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

ПЕРСОНАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ З НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗАСОБАМИ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Ключові слова: волонтерський, діяльність, освітній, простір, персоналізація.

Сутність проблеми, стан її дослідження. В умовах сучасних реалій пріоритетним стає залучення студентства до волонтерської діяльності, яка дозволяє вирішувати актуальні проблеми підтримки воїнів ЗСУ, внутрішньо переміщених осіб, малозабезпечених людей, багатодітних сімей, сиріт, людей похилого віку. До того ж саме діяльність здобувачів освіти як волонтерів допомагає ознайомити світову спільноту як з досягненнями українського народу в сфері історії, культури, науки, так і з тими проблемами, що спричинені російсько-українською війною.

Варто наголосити на такому важливому питанні, як залучення волонтерів до освітнього процесу, насамперед з навчання іноземних мов, оскільки це, по-перше, створює можливість для впровадження персоналізованого, індивідуально орієнтованого освітнього простору з

розширення іншомовних знань учнів та формування їхніх мовленнєвих умінь, по-друге, дозволяє надавати додаткові заняття дітям з малозабезпечених сімей, по-третє, розвиває особистість самого волонтера, його професійні знання, вміння організовувати уроки та позакласну діяльність з іноземних мов, ефективно взаємодіяти з дітьми та підлітками, виявляючи культуру спілкування, емоційний інтелект, організованість, дисциплінованість, сумлінність тощо.

Зазначена персоналізація освітнього простору, створення середовища, в якому учні відчувають себе психологічно безпечно, отримують розуміння, підтримку з боку волонтерів, має неабиякий вплив на формування позитивного світогляду дітей та підлітків, зняття остраху, бар'єрів сприйняття та продукування іншомовних повідомлень, що в цілому впливає на покращення самопочуття та високу якість асиміляції ними іноземної мови.

У ході наукового пошуку нами було застосовано такі загальнонаукові методи, як-от аналіз, абстрагування, порівняння, синтез позицій дослідників (задля характеристики стану розробки зазначеної проблеми), узагальнення (для уточнення сутності поняття «персоналізація освітнього простору засобами волонтерства»), систематизація й класифікація (для створення й упровадження творчих завдань); емпіричні методи анкетування, самооцінки, експертної оцінки, тестування, інтерв'ювання здобувачів освіти, викладачів та вчителів, ранжування набутих даних. Методологічним підґрунтям виступили положення теорії пізнання, теорії діяльності та теорії творчості, системно-комунікативний, особистісний, культурологічний, компетентнісний, акмеологічний, технологічний, синергетичний підходи. Вказані методологічні орієнтири дозволяють дослідити сутність персоналізації освітнього простору з використанням потенціалу волонтерської діяльності.

Дослідження найостанніших наукових публікацій із заявленої проблеми дозволяє стверджувати, що існують такі напрями її розкриття: теоретичні та практичні підходи до залучення здобувачів вищої освіти до волонтерської діяльності в житті громади (В. Жуков, В. Лютий, Т. Лях), засоби створення персоналізованого освітнього середовища (Р. Жога), методи підвищення ефективності навчання іноземних мов в закладах загальної середньої освіти та підготовки педагогічних кадрів до цього (М. Kniazian, О. Khromchenko, L. Sushchenko). Натомість проблема персоналізації освітнього простору з викладання мов з використанням волонтерства потребує більш ґрунтовного висвітлення.

Розкриваючи насамперед сутність поняття «персоналізація освітнього простору», варто зазначити, що Р. Жога розуміє його як адаптивний освітній процес, спрямований на реалізацію потреб та очікувань здобувачів освіти. У системі, наприклад, вищої освіти такий простір пропонує умови, котрі є базисом для розуміння кожним здобувачем індивідуальних особливостей та якнайповнішого розвитку власної унікальності [1, с. 170]. Ураховуючи те,

що, з цілком доречної позиції В. Жукова, В. Лютого, Т. Лях, волонтерська діяльність сприяє розвитку соціальних, комунікативних умінь, здатності до взаємодії, вихованню прагнення допомагати, вносити та реалізовувати ініціативи з покращення життя інших людей та громади [2, с. 70], саме ця діяльність дозволяє персоналізувати освітній простір з вивчення матеріалу, наприклад, іноземних мов. Оскільки сучасний вчитель іноземних мов має вміння проектувати власну професійну діяльність у аспекті різних організаційних форм (М. Князіан, О. Хромченко, Л. Сущенко) [3, с. 502], залучення майбутніх учителів-філологів як волонтерів до створення персоналізованого освітнього простору дозволить їм в індивідуальному режимі працювати з кожним окремим учнем, залучаючи його до вирішення проблемних комунікативних ситуацій, театралізації, надання критичної оцінки подіям, людям та їхнім вчинкам. До того ж має сенс організувати колективну роботу, що базується на інтерактивності, гейміфікації, проектуванні. Учитель-волонтер має змогу відповідно до рівня розвитку учня підібрати найбільш ефективні методичні прийоми, платформи й сервіси, які дозволяють оволодіти іншомовним матеріалом в ігровій формі, чим неабияк зацікавити до вивчення іноземних мов. Наголосимо, що саме на педагога-волонтера полягає важливе завдання закласти стартове підґрунтя для подальшого розвитку учнем своїх знань, компетентностей, умінь, для чого вчитель має надати здобувачу освіти структуровану систему вмінь із самонавчання та самовиховання, відповідні методи й технології. Пріоритетним стає залучення до персоналізації освітнього простору у якості волонтерів студентів факультетів іноземної філології; це дасть їм можливість краще оволодіти педагогічним спілкуванням, здатністю добре розуміти та усвідомлювати проблеми учнів, яким вони викладають іноземні мови, готовністю швидко реагувати, проявляючи гнучкість у доборі методичних прийомів для максимального врахування унікального досвіду кожної дитини.

З метою спеціальної підготовки студентів-волонтерів до персоналізації освітнього простору з викладання іноземних мов нами були розроблені й упроваджені творчі завдання, наприклад, з розробки проекту індивідуального заняття з учнем, який є внутрішньо переміщеною особою, утворення системи презентацій з візуалізації граматичних правил іноземної мови, підготовки серії дидактичних ігор для мотивування учня до оволодіння лексичним фондом іноземної мови тощо.

Отож персоналізація освітнього простору засобами волонтерства передбачає впровадження гнучкої системи навчальних технологій, що в процесі індивідуальної з кожним учнем або колективної з групою школярів діяльності педагогів-волонтерів дозволяють якнайповніше диференціювати та індивідуалізувати вибір методів, форм та засобів оптимальної інтеріоризації мовного матеріалу й мовленнєвих умінь, а також формування здатності здобувачів освіти до їх використання на практиці.

Список використаних джерел:

1. Жога Р. А. Персоналізоване освітнє середовище як інноваційний напрям розвитку сучасної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Випуск 36. С. 165–171. DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/36.34>
2. Лях Т., Лютий В., Жуков В. Волонтерська діяльність студентів як шлях до їхньої активної участі у суспільному житті громади. *Ввічливість. Humanitas*. 2024. №3. С. 68–76. DOI <https://doi.org/10.32782/humanitas/2024.3.10>
3. Kniiazian M., Khromchenko O., Sushchenko L. Development of Future Teachers' Project Competence to design Learning Process of GE, ESP, LSP. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2021 : University of Niš, Republic of Serbia. Vol. 9, No 3. P. 495–504. DOI <https://doi.org/10.22190/JTESAP2103495K>

Андрій Дубоносів
аспірант

Львівський національний університет імені Івана Франка

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО НАПРЯМУ: ДОСВІД КРАЇН ЄВРОПИ ТА ПІВНІЧНОЇ АМЕРИКИ

Ключові слова: неформальна освіта, освітній простір, позашкільне дозвілля, фізичний розвиток, інклюзія, менторство.

Сутність проблеми освітнього простору у неформальній фізкультурно-спортивній освіті полягає не в локації щодо проведення занять, а у конфігурації відносин, які спрямовані на те, щоби зробити рух певним освітнім досвідом. У європейському контексті це питання розглядається через призму фізичної грамотності: простір «школа–клуб–громада–родина», та має резонувати так, щоби тіло було суб'єктом пізнання, а не об'єктом тренування. Тут важливою є роль добровільних організацій та громадських партнерств, адже саме їхня культура управління, правила набору та волонтерство будуть визначати, чи перетворюється спортивний майданчик на місце співтворення, чи нівілює бар'єри доступу. У Північній Америці ця проблема розглядається у контексті логіки локальних OST/SBYD: освітній простір конструюють не лише майданчики, а й стандарти середовища, ролі дорослих фасилітаторів і чіткі правила інклюзії, які сприяють етиці взаємодії. Ключовий виклик – узгодити вимірюване з осмисленим: аби метрики відвідуваності й результатів не підміняли гідність, належність і характер. Простір стає справді освітнім тоді, коли є співпраця, взаємодія молоді й дорослих, спільна відповідальність за безпеку та чесну гру, а також

справедливий доступ; його головна мета – не медаль (як результат), а зростання особистості та спільноти, де рух є мовою освіти, а спільна дія спрямована на здобуття ключових компетентностей.

Аналітичний огляд публікацій 2020-2025 рр.; порівняльний міжрегіональний аналіз (Європа/Північна Америка); контент-аналіз політик, стандартів і програмних документів; систематизація та тематичне кодування матеріалів; нарративний синтез й узагальнення результатів; структурно-функціональний аналіз компонентів освітнього простору.

- *Концепція простору* як мережі людей, подій, інституцій і цифрових сервісів для сталих навчальних та оздоровчих результатів.
- *Європа (PL)*. Фізична грамотність (physical literacy) як інтегратор «школа–клуб–грумада–родина»; впровадження зростає, але нерівномірно – потрібні кращі інструменти оцінювання та міжсекторна координація.
- *Пн. Америка (OST/SBYD)*. Два напрями позашкільного спорту: sport-focused (результат, відбір) та sport-for-development (соціальний розвиток) – різні правила, фінансування, критерії успіху.
- *Дизайн простору* – не лише інфраструктура, а й організаційна політика: ролі персоналу, правила гри, партнерства, метрики.
- *Емпірично*: позашкільне середовище *sport sampling* (спроби спорту) підвищує PL і збільшує рівень активності; позашкільня працює як «міст» між формальною та неформальною освітою.
- *Європейські клуби* як «мости»: можуть впроваджувати інклюзивність або відтворювати бар'єри – залежить від набору, управління, волонтерства, співпраці з владою – потрібна політична й ресурсна підтримка.
- *Політика ЄС*: #BeActive / #BeInclusive просувають масовість, інклюзію, гендерну рівність і партнерство; дають інструменти для масштабування практик.
- *Стандарти OST (Пн. Америка)*: регламент розкладу, ролей, модифікацій ігор, безпеки/інклюзії; орієнтація на 60 хв. активності/день і зменшення розривів.
- *Освіта дорослих*: менторство тренерів 12–18 міс., що підвищує якість взаємодії, культуру безпеки/інклюзії та стійкість програм.
- *Справедливий доступ*: ваучери, *shared-use* шкільних майданчиків, транспортні рішення, безбар'єрність, міжкультурна комунікація.
- *Цифровізація та мікроосвітні модулі*: онлайн-модулі, мікрокваліфікації, відкриті дашборди – фіксують траєкторії, полегшують перенос результатів у формальний сектор.
- *Моніторинг*: не лише відвідуваність; потрібно профіль фізичної грамотності, активності, соціально-емоційного навчання/належності до спільноти, індикатори середовища; цикл безперервного вдосконалення

дає змогу створити простір, який спрямований на навчання та здоров'я.

Отже, найуспішніші моделі формування освітнього простору неформальної фізкультурно-спортивної освіти поєднують: 1) чітку концептуальну рамку (фізична грамотність / розвиток на основі спорту / позашкільне дозвілля); 2) сучасну педагогіку з модулярністю та правилами інклюзії; 3) довготривалу неформальну освіту тренерів на основі наставництва; 4) стандарти середовища та механізми справедливого доступу; 5) системну аналітику результатів. Ці рішення були апробовані в Європі та Північній Америці, а їхня адаптація на рівні українських громад можлива за умови узгодження політики рівного доступу, підтримки клубів і впровадження вартісно-орієнтованого менеджменту.

Список використаних джерел:

1. American Public Health Association. (2023). Supporting youth physical activity opportunities in out-of-school-time programs (Policy Statement No. 20232). <https://www.apha.org/policy-and-advocacy/public-health-policy-briefs/policy-database/2024/01/16/youth-physical-activity>
2. Carl, J., Barratt, J., Töpfer, C., Cairney, J., & Pfeifer, K. (2023). Physical literacy in Europe: The current state of implementation in research, practice, and policy. *Journal of Exercise Science & Fitness*, 21(1), 165–176. <https://doi.org/10.1016/j.jesf.2022.12.003>
3. Hartmann, D., Swartz, T. T., Campos, E. J., August, A., Manning, A., & Billups, S. C. (2024). A New Typology of Out-of-School Youth Sports in 21st Century America: The Contrasting Organizational Logics of “Sport-Focused” and “Sport-for-Development” Programming Under Neoliberal Conditions. *Sociology of Sport Journal*, 41(3), 306-319. <https://doi.org/10.1123/ssj.2023-0080>
4. Lightner J, Eighmy K, Valleroy E, Wray B, Grimes A The Effectiveness of an After-school Sport Sampling Intervention on Urban Middle School Youth in the Midwest: Posttest-Only Study. *JMIR Pediatr Parent* 2023;6:e42265 <https://pediatrics.jmir.org/2023/1/e42265> DOI: 10.2196/42265
5. Moen, F., Lervold, K., Olsen, M., & Haugan, J. A. (2025). Investigating effects from a non-formal coach education program based on mentorship. *Youth*, 5(3), 74. <https://doi.org/10.3390/youth5030074>

Станіслав Ткачук
доктор педагогічних наук, професор
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Роман Вітрук
аспірант
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ЗАКЛАДАХ ПЕРЕДВИЩОЇ ФАХОВОЇ ОСВІТИ

Розглядаються теоретичні засади визначення та обґрунтування педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх педагогів. Аналізуються сучасні підходи до розуміння сутності професійної компетентності, її структурних компонентів та факторів впливу на її формування. Представлено систему педагогічних умов, які сприяють ефективному розвитку професійної компетентності студентів педагогічних спеціальностей.

Сучасні виклики освітньої системи України вимагають кардинального переосмислення підходів до підготовки педагогічних кадрів. Формування професійної компетентності майбутніх педагогів є стратегічним завданням вищої педагогічної освіти, що зумовлює необхідність наукового обґрунтування ефективних педагогічних умов цього процесу.

Актуальність дослідження кадрів зумовлена потребою у висококваліфікованих педагогічних закладах, здатних працювати в умовах реформування освітньої системи, впровадження інноваційних технологій та компетентнісного підходу до навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування професійної компетентності педагогів знайшла відображення в роботах багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців. Теоретичні засади компетентнісного підходу в освіті досліджували Н. М. Бібік, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторський. Питання професійної компетентності педагогів розглянули І. Зязюн, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Сластьонін.

Педагогічні умови як категорію педагогічної науки вивчали Ю. В. Бабанський, В. Беспалько, А. Найн, Н. Іпполітова. Однак питання теоретичного обґрунтування системи педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх педагогів потребує подальшого дослідження.

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх педагогів на основі аналізу сучасних наукових підходів та практики педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Сутність професійної компетентності майбутніх педагогів. Професійна компетентність педагога є інтегративною

характеристикою особистості, що включає систему знань, умінь, навичок, особистісних якостей та досвіду, істотну для ефективного виконання педагогічної діяльності. У структурі професійної компетентності майбутнього педагога виділено декілька ключових компонентів:

Когнітивний компонент включає систему предметних, психолого-педагогічних, методичних знань, деякі для здійснення освітнього процесу. Цей компонент формує теоретичну основу професійної діяльності педагога.

Діально-практичний компонент охоплює сукупність професійних умінь та навичок: проєктувальних, конструктивних, організаторських, комунікативних, дослідницьких. Цей компонент забезпечує практичну реалізацію професійних функцій.

Особистично-мотиваційний компонент включає професійно значущі якості особистості, мотивацію до педагогічної діяльності, ціннісні орієнтації, педагогічну спрямованість. Даний компонент визначає суб'єктну позицію педагога.

Рефлексивний компонент забезпечує здатність до самоаналізу, самооцінки, саморегуляції професійної діяльності, готовність до професійного саморозвитку та самовдосконалення.

Теоретичні підходи до визначення педагогічних умов. Педагогічні умови розглядаються науковцями як сукупність об'єктивних можливостей, технологічного освітнього процесу, цілеспрямовано створених та реалізованих в освітньому середовищі для забезпечення ефективності досягнення досягнутих педагогічних цілей.

У контексті формування професійної компетентності майбутніх педагогів педагогічні умови забезпечують функції:

- створення сприятливого освітнього середовища;
- забезпечення цілеспрямованості та системності процесу формування компетентності;
- активізації суб'єктної позиції студентів;
- інтеграції теоретичної та практичної підготовки;
- стимулювання професійного саморозвитку.

Система педагогічних умов формування професійної компетентності. На основі теоретичного аналізу та узагальнення педагогічного досвіду виокремлюємо систему взаємопов'язаних педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх педагогів:

1. Створення компетентнісно-орієнтованого освітнього середовища

Ця умова передбачає побудову освітнього процесу на засадах компетентнісного підходу, інтеграцію змісту навчання з вимогами професійної діяльності, використання активних та інтерактивних методів навчання. Освітнє середовище має моделювати реальні умови професійно-педагогічної діяльності та забезпечувати формування всіх компонентів професійної компетентності.

2. Забезпечення єдності теоретичної та практичної підготовки

Реалізація цієї умови вимагає органічного поєднання фундаментальної теоретичної підготовки з практико-орієнтованим навчанням. Необхідно забезпечити наступність між аудиторною роботою, самостійною навчальною діяльністю та іншими видами практики, створити умови для застосування теоретичних знань у квазіпрофесійній діяльності.

3. Активізація суб'єктної позиції студентів у професійному становленні

Ця умова орієнтована на розвиток самостійності, ініціативності, творчості студентів, формування їх готовності до самоосвіти та професійного саморозвитку. Реалізується через використання технологій проблемного навчання, проєктної діяльності, дослідницької роботи, створення ситуацій вибору та прийняття рішень.

4. Використання інноваційних педагогічних технологій

Умова застосування впровадження сучасних педагогічних технологій: інформаційно-комунікаційних, інтерактивних, особистісно-орієнтованих, технологій змішаного навчання. Це дозволяє підвищити ефективність навчального процесу, сформувати у студентів готовність до використання інновацій у майбутній професійній діяльності.

5. Організація рефлексивної діяльності та педагогічної підтримки

Реалізація цієї умови передбачає створення системи педагогічної підтримки професійного становлення студентів, організацію рефлексивної діяльності, забезпечення зворотного зв'язку. Важливими елементами є наставництво, тьюторство, створення портфоліо професійних досягнень.

Взаємозв'язок педагогічних умов. Виокремлені педагогічні умови загальноцільної системи, в якій кожна умова доповнює та підтримує дію інших. Системний характер педагогічних умов забезпечує синергетичний ефект їх впливу на формування професійної компетентності майбутніх педагогів.

Компетентісно-орієнтоване освітнє середовище створює загальну платформу для реалізації всіх інших умов. Єдність теоретичної та практичної підготовки забезпечує формування цілісної професійної компетентності. Активізація суб'єктної позиції студентів сприяє їх особистісному та професійному зростанню. Інноваційні педагогічні технології підвищують ефективність освітнього процесу. Рефлексивна діяльність та педагогічна підтримка забезпечують усвідомленість професійного становлення.

Теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх педагогів базується на досягненнях сучасних педагогічних наук та компетентісному підході до професійної підготовки. Професійна компетентність майбутнього педагога розглядається як інтегративна характеристика особистості, що включає когнітивний, діяльнісно-практичний, особистісно-мотиваційний та рефлексивний компоненти. Система педагогічних умов формування професійної компетентності включає: створення компетентісно-орієнтованого

освітнього середовища; забезпечення єдності теоретичної та практичної підготовки; активізація суб'єктної позиції студентів; використання інноваційних педагогічних технологій; організація рефлексивної діяльності та педагогічної підтримки. Реалізація обґрунтованих педагогічних умов у їх системній єдності дозволить підвищити ефективність професійної підготовки майбутніх педагогів та якість їх професійної компетентності.

Перспективи подальших досліджень полягають в експериментальній перевірці ефективності запропонованих педагогічних умов, розробці методики їх впровадження в освітній процес закладів вищої педагогічної освіти.

Список використаних джерел:

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ: К.І.С., 2004. С. 45–50.
2. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: підручник. Київ: Вища шк., 2008. 376 с.
3. Іпполітова Н. Аналіз поняття «педагогічні умови»: сутність, класифікація // Загальна та професійна освіта. 2012. № 1. С. 8–14.
4. Пометун О. І. Теорія та практика стратегічної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ: К.І.С., 2004. С. 15–24.

Yaroslav Chernonkov

*Ph.D in Education, Associate Professor, Head of Department
Donetsk State University of Internal Affairs*

FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL AND CIVIC TRAINING OF CADETS IN WARTIME

In the context of the current armed conflict, educational institutions of internal affairs (such as Donetsk State University of Internal Affairs) face unique challenges in maintaining language education programs. The development of foreign language communicative competence among cadets is not only an academic task but also a crucial component of their professional readiness and civic identity, particularly during wartime. The war imposes constraints, including infrastructure damage, disruptions to face-to-face instruction, psychological stress, and displacement. Under such conditions, foreign language education must become resilient, flexible, and socially meaningful – serving not only linguistic goals but also reinforcing civic values and professional identity. A central research question:

How can foreign language instruction in an institution with specific training conditions (e.g., a police or internal affairs university) be adapted during wartime to foster both communicative competence and civic-professional identity?

1. Challenges and constraints in wartime language education:

First, the war disrupts normal instructional modalities: classrooms may be unsafe or inaccessible, connectivity may be unstable, and cadets or instructors may be relocated or under stress [6]. Online and blended learning must bridge gaps while contending with limited infrastructure and psychological barriers [7].

Second, the content of foreign language instruction must reckon with reality: in the Ukrainian context, war has reshaped cultural narratives and national identity, pushing educators to re-evaluate which cultural items, texts, and discourse topics are included in curricula notes that conflict has made it impossible to teach Ukraine through the prism of purely peaceful themes; war-related topics must be integrated into language learning content [5].

Third, cadets in internal affairs have specialized communicative needs (report writing, interaction with foreign agencies, and legal terminology) and also a heightened civic-professional role. During wartime, their identity as guardians of public order must be reinforced through education.

2. Strategies for resilient and civic-oriented language instruction:

To respond, the following strategies can be proposed:

2.1 Contextualized war-aware materials

Integrate authentic texts, news reports, dialogues, and case studies related to conflict, peacekeeping, human rights, and security into language courses. This aligns the language content with the lived reality of cadets and reinforces civic consciousness.

2.2 Blended and flexible instructional models

Utilize hybrid learning (a combination of online and in-person instruction when possible) to adapt to fluctuating conditions. Leverage low-bandwidth platforms, downloadable modules, asynchronous tasks, and offline materials when connectivity is lost [3].

In war zones, educational continuity is maintained by combining digital and non-digital methods [6].

2.3 Peer and cohort-based collaborative tasks

Encourage cadets to work in small peer groups, or “learning cohorts,” even if they are dispersed, to discuss, translate, role-play, and produce bilingual reports. This peer support helps mitigate isolation, boosts motivation, and builds collective identity.

2.4 Formative feedback and scaffolding

Implement regular formative assessments (written drafts, speaking tasks, peer review) with scaffolding and iterative revision. Where possible, use automated tools for basic grammar/lexicon feedback, supplemented by instructor guidance for higher-order communicative tasks.

3. Role of digital technologies and innovation:

Digital technologies, appropriately selected, are enablers of resilient language training even in wartime.

✓ Adaptive and mobile learning apps can offer bite-sized modules, self-paced drills, and offline mode to accommodate unstable connectivity [4].

✓ EdTech in conflict settings: research shows that EdTech can support more than just academic content—promoting psychosocial resilience and continuity of learning [1].

✓ Inclusive digital strategies in fragile regions are emerging, blending localized solutions with global platforms [2].

Importantly, technologies must be selected and designed to cope with power outages, low bandwidth, and disruption – offline-resilient, low-data, modular systems are preferable.

4. Civic and identity formation through language learning:

Foreign language instruction in such an institution should not be value-neutral. It carries potential to:

✓ Reinforce the professional identity of cadets as future law enforcement or internal affairs officers who may operate in international contexts.

✓ Cultivate civic identity and values: integrating topics of human rights, rule of law, peacekeeping, and conflict resolution in language tasks.

✓ Foster resilience and agency: by engaging learners in debates, project-based tasks, translation of relevant materials, and reflection on their roles in society.

Such an approach helps language instruction transcend purely linguistic goals and contribute to the holistic formation of individuals in challenging times.

5. Recommendations for implementation at the Donetsk State University of Internal Affairs context:

1. Curriculum audit and redesign: review existing syllabi to embed war-aware topics, security vocabulary, and civic themes.

2. Infrastructure readiness: ensure all students and faculties have access to platforms that work under low connectivity; prepare offline copies of modules.

3. Faculty training: develop professional learning for instructors in crisis pedagogy, digital tools, and trauma-informed teaching.

4. Pilot projects: test blended modules, peer learning cohorts, and formative loops in small groups before broader rollout.

5. Monitoring and adaptation: collect feedback, data on engagement and outcomes; adjust content, pacing, and supports accordingly.

In wartime, foreign language education in specialized institutions, such as a university of internal affairs, requires more than continuity – it demands adaptation, alignment with civic-professional identity, and resilience. By combining war-aware content, flexible blended models, peer collaboration, digital innovation, and civic orientation, such programs can form communicative competence while reinforcing cadets' roles as responsible, globally aware

professionals. The intersection of foreign language instruction, institutional specificity, and wartime challenge invites further empirical study and shared best practices.

References:

1. BoldScience. (2023). Can EdTech support more than learning for conflict-affected children? URL: <https://boldscience.org/can-edtech-support-more-than-learning-for-conflict-affected-children/> (дата звернення 29.09.2025)
2. Frontiers. (n.d.). EdTech in conflict-affected and fragile regions (Research Topic). URL: <https://www.frontiersin.org/research-topics/71774/learning-on-the-edge-edtech-in-conflict-affected-and-fragile-regionsundefined> (дата звернення 03.10.2025)
3. Keel University. (2023, December 22). How can technology support education in crisis and conflict settings? URL: <https://online.keele.ac.uk/how-can-technology-support-education-in-crisis-and-conflict-settings/> (дата звернення 05.10.2025)
4. Palamar, S. (2023). Enhancing foreign language learning in Ukraine [Conference paper]. CEUR Workshop Proceedings. URL: https://ceur-ws.org/Vol-3624/Paper_7.pdf (дата звернення 06.10.2025)
5. Pasichnyk, O. (2024). Reconsidering intercultural component of foreign language teaching in war-affected contexts. RREM Journal. URL: <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/rrem/article/view/6648> дата звернення 03.10.2025)
6. Salha, S. (2024). How to maintain education during wars? An integrative approach. Open Praxis. URL: <https://openpraxis.org/articles/10.55982/openpraxis.16.2.668> (дата звернення 06.10.2025)
7. Toczaer, C. (n.d.). The effectiveness and potential of e-learning in war zones. OnlineEducation.com. URL: <https://www.onlineeducation.com/features/online-learning-in-war-zones> (дата звернення 29.09.2025)

Ірина Мицишин
кандидатка педагогічних наук, доцентка
Львівський національний університет імені Івана Франка
Наталія Горук
кандидатка педагогічних наук, доцентка
Львівський національний університет імені Івана Франка

ТРАНСФОРМАЦІЯ ПРОФЕСІЙНИХ РОЛЕЙ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ РЕФОРМУВАНЬ ТА СОЦІАЛЬНИХ ВИКЛИКІВ

Професійна діяльність вчителя постійно набуває нових вимірів й особливостей внаслідок перманентних суспільних перетворень та соціокультурних викликів. Первісна вузька дидактична спрямованість праці вчителя на сьогодні стає лише одним із напрямів широкого спектру професійних ролей. В умовах сучасної динамічної реальності, перебудови освітніх парадигм, переосмислення педагогічних концепцій, впровадження нових технологій діяльність вчителя набуває особливого суспільного значення й відповідальності в контексті підготовки молодого покоління до життя у світі невизначеностей та змін.

Внаслідок утвердження в педагогічному процесі принципу гуманізму, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, концепції особистісно зорієнтованого навчання професійний рольовий репертуар сучасного вчителя охопив нові формати налагодження співпраці з учнем, а тому в практику увійшли нові ролі: тьютор, фасилітатор, ментор, коуч. Ці професійні ролі стали відповіддю на потреби створення умов для особистісного розвитку учнів та розкриття їх потенціалу, формування індивідуальної освітньої траєкторії з урахуванням цінностей, потреб та інтересів. Вчитель виконує функції натхненника, консультанта, наставника.

Водночас, в сучасних умовах війни в Україні, перед вчителем постали нові істотні виклики, які зумовили потребу не лише корегування набутих ролей у змістовому й процесуальному вимірі, а й набутті нових навичок роботи в умовах перманентного стресу й травматичних реалій.

В умовах мирного часу професійні ролі вчителя забезпечували дидактичну, виховну, розвивальні функції. Воєнний стан розширив коло професійних завдань вчителів. Тепер їм доводиться забезпечувати стабілізацію емоційних станів учнів, надавати психологічну підтримку, здійснювати травмоорієнтований підхід в освіті. Цей підхід дає змогу мобілізувати внутрішні ресурси особистості під час війни, допомогти людині зберегти стійкість, адаптуватися до екстремальних умов та пережити важкі часи [3, с. 6].

Менторська роль вчителя передбачає формування освітнього середовища, в якому учні стають авторами змін, можуть займатися

саморозвитком, задовольняти пізнавальні інтереси, відкривати й використовувати при цьому власний потенціал [2, с. 167].

Вчитель-фасилітатор організує процес, залучає учасників і структурує роботу групи так, щоб, її учасники, використавши свій потенціал, досягли спільної мети; створює середовище, простір та налагоджує процес групової взаємодії. Такому вчителю притаманні прагнення допомагати іншим людям, здатність до співчуття та співпереживання, доброзичливість, емоційна чутливість, ціннісне ставлення до особистості іншої людини [1, с.7].

Тьюторський підхід має на меті – навчити дитину самостійно організовувати свій освітній простір, а саме ставити завдання, планувати, шукати ресурси для їх реалізації, аналізувати свій прогрес, рефлексувати, робити висновки й корегувати досягнуте.

Саме такі підходи можуть бути дієвими для вирішення дидактичних проблем, які постали перед вчителями в сучасних умовах, це втрата мотивації до навчання, зниження пізнавальної активності, порушення психічних пізнавальних процесів, що породжено стресами та травматичним досвідом учнів.

Описані ролі також володіють значним потенціалом щодо створення психологічно комфортного середовища для організації освітнього процесу у вкрай важких умовах сьогодення. Освітній процес у цих варіантах взаємодії найтісніше інтегрований з психологічним контекстом. Вчитель проявляє емпатію і турботу внаслідок чого в учнів формується відчуття безпеки й прийняття. Важливими інструментами стають емоційні криголами, рефлексія емоційних станів, дихальні вправи тощо.

Суттєвою перевагою описаних професійних ролей вчителів є можливість розвитку критичного мислення учнів, що стає особливо важливим в умовах інформаційної війни.

Відтак, сьогодні професійні ролі вітчизняних вчителів суттєво розширили свої межі: від інструментів забезпечення особистісно орієнтованих якісних освітніх послуг до ресурсів створення психологічно комфортного середовища прийняття, емоційної стабільності, підтримки й безпеки учнів.

Список використаних джерел:

1. Бахмач. Л. Поняття та сутність фасилітації у дослідженнях зарубіжних учених. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка»*. 2019. 2(10). С. 5–8 .

2. Дільна О. А. Нові професійні ролі вчителя та їхні назви: термінологічний аналіз. *Термінологічний вісник*. 2023. Вип. 7. С. 164–172.

3. Пометун О. І., Серова Г. В. Впровадження тренінгової програми соціально-педагогічної підтримки учнів-мігрантів на засадах травмо-інформованого підходу : аналітичний звіт (електронне видання). Київ : Педагогічна думка, 2025. 42 с.

Катерина Максимик
кандидатка фізико-математичних наук, доцентка
Львівський національний університет імені Івана Франка
Наталія Глувач
бакалавр
Львівський національний університет імені Івана Франка

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Ключові слова: урок, математика, інтерактивні методи, підхід, навчання, освітній процес.

У ХХІ столітті традиційні методи викладання часто не забезпечують достатньої взаємодії вчителя з учнями та не є орієнтованими на активне залучення школярів до навчального процесу. Актуальним є питання впровадження інтерактивних методів, що зможуть підвищити ефективність навчання, зокрема на уроках математики, та сприятимуть не лише засвоєнню теоретичного матеріалу, а й формуванню практичних і соціальних навичок, розвитку особистісних якостей учнів, їх індивідуальності.

Теоретичне підґрунтя для подальшого вивчення даної теми в українській педагогіці створили О. І. Пометун, Л. В. Пироженко, Г. О. Сиротенко, М. І. Скрипник, В. В. Мельник та інші. Впродовж останнього десятиліття інтерактивні методи в різних контекстах вивчають О. Черненко, Н. М. Стовпник, О. Р. Андріяшик, Л. М. Садурська, І. М. Коновальчук тощо, а серед закордонних дослідників дане питання розглядають Usmanaliev Khusniddin, Zohar Barnett–Itzhaki, Dizza Beimel, Arava Tsoury, Ruben Knapen та інші.

Інтерактивні методи навчання – це певні підходи до організації навчальної діяльності, що передбачають активну взаємодію учнів між собою чи з учителем. Поняття «інтерактивність», «інтерактив» запозичені з англійської мови, де «inter» – взаємний, «act» – діяти, відповідно «interact» – взаємодіяти. Власне суть інтерактивного підходу полягає в тому, що навчальний процес відбувається шляхом постійної, активної взаємодії всіх учнів [1].

Сьогодні зміни в методиці викладання безпосередньо пов'язані з осучасненням процесу навчання задля створення якісного освітнього простору. В контексті реформування української освіти інтерактивні методи навчання є засобом реалізації компетентнісного підходу, за якого школярі будуть спроможні не лише відтворювати певні фрагменти інформації, а й матимуть здатність застосовувати отримані знання в життєвих ситуаціях.

Перехід до інтерактивного навчання є чи не найбільш необхідним на уроках математики, оскільки саме цей шкільний предмет в учнів часто викликає труднощі, незрозуміння та втрату інтересу. Згідно з дослідженням

PISA-2022 українські школярі мають значні прогалини у знаннях з математики, адже 42 % учнів не досягли навіть базового рівня знань. Тому очевидно, що потрібно змінювати методи викладання, щоб не досягнути критичного рівня знань в учнів. Застосування інноваційних підходів, зокрема інтерактивного, допомагає руйнувати стереотип про «складну та нецікаву математику», покращує успішність учнів та мотивує їх до подальшого вивчення цієї науки.

Під час застосування інтерактивних методів навчання на сучасному уроці значну увагу приділяють етапам мотивації та рефлексії. Інтерактиви сприяють формуванню внутрішньої мотивації учнів, за якої вони відчують себе залученими до навчання та відповідальними за результат. Натомість рефлексія допомагає школярам оцінити власні досягнення під час виконання завдань, проаналізувати всі етапи уроку та отримати висновки задля подальшого вдосконалення власних можливостей. До того ж, рефлексія як елемент формуального оцінювання допомагає педагогам зрозуміти рівень засвоєння знань учнями, отримати відгук від школярів щодо ефективності методів, які безпосередньо застосовувалися на уроці та за потреби скоригувати процес навчання. Таким чином, роль вчителя в порівнянні з традиційною суттєво відрізняється – від посередника знань до організатора навчального процесу, в якому кожен учень почуватиться комфортно та впевнено.

Зважаючи на сучасні тенденції розвитку освіти виникає логічне питання: чи зможе інтерактивне навчання замінити традиційне? Очевидно, що без деяких звичних методів викладання просто не обійтись. Важливо вміти вдало поєднати традиційні та інноваційні методи викладання задля досягнення бажаних освітніх цілей XXI століття.

Перевагами інтерактивних методів є ефективне засвоєння матеріалу через практичну діяльність, розвиток комунікативних навичок учнів, їх критичного, аналітичного та логічного мислення, активізація пізнавальної діяльності школярів, створення умов для розвитку їх індивідуальних якостей та здібностей.

Серед потенційних викликів та труднощів, які можуть виникнути в процесі застосування інтерактивних методів навчання варто виділити недостатній досвід педагогів, відсутність технічного забезпечення та значні часові витрати необхідні для реалізації даного підходу.

Отже, інтерактивний підхід у викладанні, зокрема на уроках математики, – це сучасний напрям розвитку освіти, який сприяє не лише підвищенню ефективності навчання, а й вдосконаленню якості освітнього процесу в цілому.

Список використаних джерел:

1. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ: [Б. в.], 2007. 141 с.
2. Антюшко Д. П., Володавчик В. С., Сеногонова Л. І. Інтерактивні методи навчання у вищій школі: монографія. Харків: Видавництво Іванченка І. С., 2022. 189 с.
3. Нова українська школа: путівник для вчителя 5–6 класів: навчально-методичний посібник / за ред. А. Л. Черній; відп за вип. В. М. Салтишева. Рівне: РОІППО, 2022. 168 с.

Тарас Паска

доктор філософії, асистент

Карпатський національний університет імені Василя Стефаника

ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ДО УЧАСТІ В МІЖНАРОДНІЙ АКАДЕМІЧНІЙ МОБІЛЬНОСТІ

Ключові слова: інноваційні освітні технології, академічна мобільність, інтернаціоналізація освіти, цифрова компетентність, професійна підготовка, цифрові технології.

Постановка проблеми, основні дослідницькі питання. У сучасних умовах глобалізації та інтернаціоналізації освіти міжнародна академічна мобільність стає одним із ключових чинників професійного та особистісного зростання здобувачів вищої освіти. Вона сприяє розвитку мовних, комунікативних і міжкультурних компетентностей, розширює академічний світогляд і готує молодь до інтеграції у світовий освітній простір. Однак ефективна участь у програмах мобільності потребує спеціальної підготовки, інтегрованої в освітній процес, що забезпечується завдяки використанню інноваційних освітніх технологій – цифрових платформ, інтерактивних методів, змішаного та віртуального навчання.

Разом з тим, залишаються проблеми нерівного доступу до цифрової інфраструктури, недостатньої цифрової компетентності здобувачів і викладачів, обмеженої кількості методичних матеріалів, орієнтованих саме на підготовку до мобільності. Постає потреба у створенні цілісної системи підготовки, де сучасні технології виступають інструментом розвитку ключових компетентностей для успішної інтеграції студентів у глобальний освітній простір.

Методи дослідження / дослідницькі інструменти. Методологічну основу дослідження становлять положення компетентнісного, системного та технологічного підходів, які передбачають єдність мети, змісту, методів і

засобів освітнього процесу. У дослідженні використано такі методи: аналіз нормативно-правових документів (Закон України «Про вищу освіту», Порядок реалізації права на академічну мобільність), що дозволило визначити правові підстави підготовки здобувачів до міжнародної мобільності; теоретичний аналіз і синтез наукових джерел, який дав змогу систематизувати підходи до класифікації сучасних освітніх технологій; порівняльно-узагальнювальний метод, що застосовувався для виявлення ефективних практик підготовки студентів до мобільності в українських і європейських університетах; структурно-функціональний аналіз, за допомогою якого визначено роль окремих технологічних компонентів (педагогічних, соціально-виховних, інформаційно-комунікаційних) у підвищенні готовності студентів до академічної мобільності.

Висновки, результати. Проблематику академічної мобільності досліджували В. Антонюк, С. Глібоко, А. Губіна, С. Довбня, О. Ісайкіна, С. Лехніцька, І. Саханда, С. Хоминець, Л. Швидун та інші, які розглядали її як комплексний процес інтеграції знань, навичок і компетентностей у міжкультурному та міжнародному освітньому середовищі. У свою чергу, інноваційні освітні технології як засіб розвитку академічної мобільності вивчали О. Аніщенко, А. Геревенко, І. Островська-Бугайчук, Т. Самусь, О. Янкович, які підкреслюють, що вони забезпечують індивідуалізацію навчання, активізацію пізнавальної діяльності студентів і розвиток їхніх професійних компетентностей.

Освітні технології є стратегічним ресурсом, що забезпечує гнучкість і результативність підготовки студентів. Як зазначається у наукових джерелах, освітня технологія – це «упорядкована система дій, що призводить до гарантованого досягнення цілей освіти» [1]. Вагомий внесок у теоретичне осмислення технологій зробила дослідниця О. Янкович, яка класифікує їх на педагогічні, соціально-виховні та інформаційно-комунікаційні [5]. Саме інформаційно-комунікаційні технології забезпечують модернізацію освітнього процесу, віртуальну взаємодію та міжуніверситетську співпрацю.

Інноваційні освітні технології розширюють можливості академічної мобільності. Цифрові платформи (Moodle, Canvas, Coursera) відкривають доступ до курсів провідних університетів, а хмарні сервіси (Google Workspace, Microsoft Teams) сприяють командній взаємодії. Інструменти штучного інтелекту підтримують розвиток іншомовної компетентності, а віртуальна мобільність виступає підготовчим етапом до фізичного навчання за кордоном. Як зазначають Т. Самусь, А. Геревенко та І. Островська-Бугайчук, такі технології «забезпечують індивідуальний підхід до освітнього процесу, що підвищує мотивацію здобувачів освіти й покращує їхню готовність до професійної діяльності в умовах постійних змін» [3].

Нормативною основою розвитку академічної мобільності є Порядок реалізації права на академічну мобільність (постанова КМУ від 12 серпня

2015 року) та Закон України «Про вищу освіту» (2014), де академічна мобільність визначається як «можливість учасників освітнього процесу навчатися, викладати, стажуватися чи проводити наукову діяльність в іншому закладі вищої освіти» [2]. Науковці С. Хоминець та О. Канюк розглядають академічну мобільність як «форму організації освітнього процесу, що забезпечує можливість навчатися, викладати, стажуватися чи здійснювати наукову діяльність в іншому освітньому закладі на території країни чи поза її межами, результатом якої є самореалізація особистості в навчанні і професійній діяльності» [4, с. 228].

Показовим прикладом успішної реалізації системи підготовки студентів до міжнародної академічної мобільності є Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, де діють внутрішнє Положення про академічну мобільність учасників освітнього процесу і «Стратегія інтернаціоналізації на 2020-2025 рр.». У межах реалізації програм Erasmus+, зокрема напрямів KA1, KA2 та Жан Моне, студенти беруть участь у навчанні та стажуваннях у провідних університетах Європейського Союзу, що сприяє формуванню міжкультурних, мовних та професійних компетентностей.

Таким чином, інноваційні освітні технології є ключовим чинником підготовки здобувачів вищої освіти до міжнародної академічної мобільності. Вони сприяють формуванню мовної, міжкультурної, цифрової та комунікативної компетентностей, розвивають критичне мислення, академічну автономність і готовність до професійної діяльності у глобальному освітньому середовищі.

Список використаних джерел:

1. Інноваційні технології навчання: навч. посібн. для студ. вищих технічних навчальних закладів / кол. авторів; відп. ред. Бахтіярова Х.; наук. ред. Арістова А.; упорядн. словника Волобуєва С. Київ: НТУ, 2017. 172 с.
2. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 12.10.2025).
3. Самусь Т., Геревенко А., Островська-Бугайчук І. Вплив сучасних освітніх технологій на підготовку фахівців у професійній освіті України. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2024. № 13. URL: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/498/379> (дата звернення: 12.10.2025).
4. Хоминець С., Канюк О. Організаційно-змістові аспекти академічної мобільності студентів у США. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. Вип. 2(49). С. 228-231.

5. Янкович О. Освітні технології сучасних навчальних закладів: навчально-методичний посібник / О. Янкович, Ю. Беднарк, А. Анджеєвська. Тернопіль: ТНПУ ім В. Гнатюка, 2015. 212 с.

Христина Калагурка

кандидатка педагогічних наук, доцентка

Львівський національний університет імені Івана Франка

Олена Кардаш

магістрантка

Львівський національний університет імені Івана Франка

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Ключові слова: тренінг, професійна підготовка, майбутній учитель, педагогічна взаємодія, комунікативна компетентність, саморозвиток, педагогічна майстерність.

Сучасна система педагогічної освіти потребує інноваційних підходів до підготовки майбутніх учителів, здатних ефективно працювати в умовах постійних суспільних змін, цифровізації та підвищених вимог до якості освіти. Одним із таких інноваційних засобів є використання тренінгових технологій, які сприяють формуванню не лише знань, а й практичних умінь, особистісних якостей, комунікативної культури та емоційної стійкості педагогів.

У процесі професійного становлення майбутнього вчителя важливим є не лише засвоєння теоретичного матеріалу, але й розвиток здатності до ефективного педагогічного спілкування, саморегуляції, емпатії, вміння працювати в команді. Саме тренінгові технології дозволяють створити навчальне середовище, в якому студент не є пасивним слухачем, а виступає активним суб'єктом навчальної діяльності.

Проблема використання тренінгових технологій у педагогічній освіті розглядалася багатьма сучасними українськими та зарубіжними науковцями, як от: Л.Карамушка, О.Пометун, Л.Пироженко, Н.Борисова, Н.Побірченко, І. Бех та ін.. У науковій літературі під тренінговими технологіями розуміють спеціально організовану форму активного навчання, спрямовану на розвиток професійно значущих якостей особистості, формування навичок ефективного спілкування, співпраці та саморефлексії.

Тренінг у педагогічному контексті – це інтерактивна форма навчання, що передбачає моделювання педагогічних ситуацій, виконання практичних завдань, обговорення проблем, рольові ігри, самоаналіз та рефлексію. Основна мета тренінгу – розвиток особистості педагога, підвищення рівня

його професійної компетентності, емоційної культури й здатності до самоуправління.

У сучасних українських педагогічних університетах тренінгові технології застосовуються у курсах психології, педагогіки, педагогічної майстерності, менеджменту освіти. Вони сприяють формуванню таких ключових компетентностей майбутнього вчителя як:

- комунікативна (тренінги розвивають уміння налагоджувати контакт із учнями, батьками, колегами);
- соціальна (здатність до ефективної взаємодії у групі);
- емоційно-вольова (розвиток стресостійкості, самоконтролю, емпатії);
- організаційна (уміння планувати, керувати увагою, активністю учнів);
- рефлексивна (здатність аналізувати власну педагогічну діяльність).

Особливе значення тренінгові технології мають у формуванні педагогічної техніки, що включає вміння володіти голосом, мімікою, жестами, а також керувати власним психоемоційним станом у навчальному процесі.

Попри актуальність, у педагогічній практиці досі спостерігається недостатній рівень використання тренінгів через нестачу підготовлених фахівців і методичних матеріалів, а також через перевагу традиційних форм викладання.

На основі аналізу літератури можна виділити такі провідні напрями використання тренінгових технологій у педагогічній освіті:

- Комунікативні тренінги, спрямовані на розвиток культури педагогічного спілкування, активного слухання, емпатії.
- Тренінги особистісного зростання, що сприяють формуванню позитивного мислення, самопізнання та стресостійкості.
- Професійно-рольові тренінги, у ході яких студенти моделюють педагогічні ситуації, відпрацьовують поведінкові реакції, аналізують ефективність власних дій.
- Командні тренінги, що розвивають навички співпраці, лідерства та колективного прийняття рішень.

Варто сказати, що ефективність тренінгових технологій у підготовці майбутніх педагогів забезпечується за умови наявності чітко сформульованих навчальних і виховних цілей, інтеграції тренінгу в зміст навчальних дисциплін, високої професійної та емоційної готовності викладача-тренера та створення атмосфери психологічної безпеки й довіри у студентській групі.

Результати теоретичного дослідження показують, що тренінгові технології є потужним інструментом розвитку професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів. Вони сприяють активізації навчального процесу, формуванню практичних умінь, підвищенню рівня самоусвідомлення, самоконтролю та емоційної стабільності майбутніх педагогів.

У процесі тренінгової взаємодії студенти набувають досвіду конструктивного спілкування, вчать вирішувати педагогічні конфлікти, розвивають здатність до емпатії, толерантності та командної роботи.

Використання тренінгових технологій у педагогічній освіті сприяє: розвитку педагогічної рефлексії та самопізнання, підвищенню мотивації до професійного самовдосконалення, формуванню готовності до ефективної взаємодії в освітньому середовищі та підвищенню рівня педагогічної майстерності. Тренінгові технології виступають важливою складовою інноваційного навчання, що поєднує теоретичну і практичну підготовку майбутнього педагога.

Список використаних джерел:

1. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник для студентів педагогічних закладів. Київ, 2008. 848 с.
2. Вітвицька С. С. Педагогічна спрямованість як компонент професійної майстерності майбутніх вчителів. Житомир, 2003. Вип. 12. С.78–81.
3. Наливайко О. О. Формування інформаційно-цифрової компетентності як результат професійної підготовки студентів класичних університетів. Педагогічний альманах. Випуск 40. 2018. 130с.
4. Новікова Л. М. Тренінг як засіб активізації навчання у вищій школі : наук.- метод. посіб. Павлоград : ЗДІЕУ, 2008. 110 с

Марія Парфенюк

аспірантка

Львівський національний університет імені Івана Франка

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ФУНКЦІОНАЛЬНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ СИМУЛЯЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У МЕДИЧНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР

Ключові слова: симуляційне навчання, медична симуляція, медичні симуляційні організації, регламентація симуляційного навчання, медична освіта.

Сучасна медична освіта характеризується активним впровадженням інноваційних методів навчання. Серед них чільне місце відводиться симуляційним педагогічним технологіям. Саме вони створюють умови для формування такого медичного освітнього простору, у якому його учасники сприяють підготовці медичного персоналу рівень і якість їхньої кваліфікації зміг би відповідати сучасним вимогам і потребам у сфері охорони здоров'я.

Актуальність необхідності впровадження методик симуляційного навчання, їх застосування у медичній освіті зумовлена тим, що саме вони сприяють створенню сприятливих умов для учасників навчального процесу отримання таких знань, вмінь, навичок, професійних компетенцій у майбутніх медиків-фахівців, які не спроможна надати традиційна класична медична педагогіка. При цьому, слід враховувати той факт, що унікальність методики симуляційного навчання полягає у тому, що за рахунок можливості багаторазового повторення однотипних зразкових ситуацій у процесі використання різноманітних медичних симуляторів і при використанні відповідного технологічного обладнання студент закладу медичної освіти зможе значно прискорити оволодіння ним вмінь, навичок, професійних компетенцій.

Беззаперечним є і той факт, що імплементація педагогічного інструментарію симуляційного навчання у сучасний медичний освітній простір передбачає аналіз стану та тенденцій цього медичного середовища у якому воно існує та функціонує. Очевидно, що для такого аналізу необхідно з'ясувати як рівень його інституційного, тобто організаційного середовища, так і нормативно-функціонального забезпечення (закони, стандарти, протоколи, інструкції, положення, рекомендації і т. п.). Звідси, очевидно, варто зрозуміти та вивчити ті обставини, у яких формується і функціонує оце медичне симуляційне середовище як образний життєвий організм, що включає в себе як анатомію, що визначає його побудову-скелет, так і механізм її функціональної життєдіяльності. Тобто такий аналіз зводиться до практичної орієнтації наявності тих організацій та інституцій, які і є тим «каркасом» симуляційного навчання у медичній освіті, а також виявлення тих чинників, які реально забезпечують оптимальний механізм його функціонування за рахунок встановлення певних норм регулювання і певних рекомендаційних правил їх дотримання та ефективніших засобів використання.

Зокрема, до таких інституцій в організаційному аспекті на міжнародному рівні можна віднести організації такі як Світове товариство медичної симуляції (SSH), Асоціація стандартизованих педагогів-пацієнтів, а також такими визнаними міжнародними медичними структурами як Світова організація охорони здоров'я (WHO), Світової федерації медичної освіти (WFME) і особливо, що має значення для українського медико-педагогічного середовища – Європейське товариство медичної симуляції (SESAM). Всі ці вказані організаційні структури, у значній мірі у світовій діяльності спрямовані на забезпечення оптимального рівня інституційного функціонування установ симуляційного навчання до втілення у медичну практику міжнародних стандартів вже апробованих уніфікованих підходів щодо організації та проведення різноманітних освітніх заходів з метою підвищення якості, безпеки, та ефективності навчального процесу у медичній освіті.

На жаль, в Україні ще не достатньо є зорганізована діяльність інституцій, безпосереднім предметом яких було б симуляційне навчання взагалі, та у медичній освіті зокрема. Вважаємо лиш, що у зоні компетентності і відповідальності є такі державні структури як Міністерство охорони здоров'я, Міністерство освіти і науки, Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО), Єдина державна електронна база з питань освіти (ЄДЕБО), Центр розвитку медсестринства Міністерства охорони здоров'я України.

Окрім вказаних організацій до популяризації симуляційного навчання у медичній освіті також проявляють активність різноманітні громадські організації (наприклад ТОГО «Асоціація медичних сестер», «Українська асоціація симуляційної медицини», Український центр ресурсів та розвитку) та окремі регіональні державні підрозділи у статусі департаментів охорони здоров'я.

Значимо, що на жаль незначну організаційну діяльність щодо впровадження в медичну освіту методики симуляційної освіти здійснюють самі підрозділи закладів вищої медичної освіти на рівні інститутів, факультетів, кафедр.

Крім інституційно-організаційного напрямку імплементації симуляційного навчання у сучасній медичній освіті важливе значення має наповнення його функціональним змістом. Тобто, функціонування будь-якої організації повинно ґрунтуватись на вже вироблених і прийнятих до виконання різноманітних постанов, положень, норм, стандартів, правил, інструкцій, протоколів і т. п. Зокрема, у Постанові КМУ від 28 березня 2018 року за номером 334 спеціальностей галузі знань «22 Охорона здоров'я» запроваджується об'єктивний структурований практичний (клінічний) іспит, згідно якого оцінювання практичних навичок майбутніх медиків відбувається на різноманітних медичних симуляторах [1]. Зауважимо, що створення і функціонування різноманітних медичних симуляційних центрів не можливе без дотримання необхідних і відповідних нормативно-правових актів, а діяльність медиків-педагогів передбачає включення у процесі розробки навчально-методичних комплексів, необхідних вказівок, рекомендацій, щодо їх використання у процесі навчання.

Таким чином, підсумовуючи зміст вищевикладеного матеріалу, можна зробити висновок про те, що на сучасному етапі розвитку медичного освітнього простору проблема організаційно-функціонального забезпечення імплементації симуляційного навчання у процесі підготовки медичних фахівців є надзвичайно актуальною і потребує подальших науково-педагогічних досліджень.

Список використаних джерел:

1. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку здійснення єдиного державного кваліфікаційного іспиту для здобувачів ступенів фахової передвищої освіти та вищої освіти першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів за спеціальностями галузі знань «22 Охорона здоров'я» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/334-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 14.10.2025)

Ольга Бундза

аспірантка

Львівський національний університет імені Івана Франка

МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРА

Ключові слова: моральне виховання, особистість, гуманізм.

Моральному вихованню приділяється велика увага у сучасному вихованні. Високо морально розвинена особистість зможе правильно приймати зміни в оточуючому середовищі, приймати правильне рішення для знаходження виходу зі складних ситуації, адекватно оцінювати свої вчинки та інших людей. Моральне виховання дає знання школяру про наслідки порушення норм або наслідках даного вчинку для навколишніх людей. Одним з найважливіших завдань, що постають перед закладами загальної середньої освіти – виховання особистості зі стійкими моральними якостями. У методиці виховної роботи домінує акцент на взаємодію дорослого та дитини, які об'єднуються для спільної мети, формуються на основі принципів співробітництва. Вчитель намагається активізувати позитивні якості учнів [1, с. 61].

Моральне виховання – це виховний вплив школи, сім'ї, громадськості, що має на меті формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі та практичної діяльності. Методологічною основою морального виховання є етика – наука про мораль, її природу, структуру та особливості походження й розвитку моральних норм і взаємовідносин між людьми в суспільстві [1, с. 71].

Розглядають виховання моральної особистості на основі принципів гуманізму, інтернаціоналізму. Саме організація виховної діяльності може розв'язувати проблему стосунків у колективі, навчити дітей співпрацювати та допомагати один одному. Дитина поступово усвідомлює необхідність вчитися взаємодіяти з іншими людьми на основі узгодження. У цьому випадку важливим є довіра вчителя з школярем [3].

Формування моральної особистості являється включення особистості в колективну діяльність. Дана методика здобула назву - колективні творчі справи. Це специфічна форма виховання, яка принципово відрізняється від інших форм виховання [4].

В. О. Сухомлинський прагнув, щоб емоційне самооцінювання набуло достатньої стійкості і перетворилося на внутрішній моральний досвід особистості. Тому він не уявляв продуктивного виховного процесу без емоційного переживання вихованцем власних вчинків, особливо тих, які відбивають його ставлення до своїх близьких, до членів колективу, до праці. Звичайно, що для таких переживань потрібна підготовка: слова, що налаштовують на самооцінку [1, с. 71].

Виховання як цілеспрямований процес формування особистості здійснюється за допомогою методів виховання. Методи виховання - способи взаємопов'язаної діяльності вихователів і вихованців, спрямованої на формування у вихованців поглядів, переконань, навичок і звичок поведінки. Методи сімейного виховання – це способи, шляхи, за допомогою яких здійснюється цілеспрямований педагогічний вплив батьків на свідомість і поведінку дітей. Велику роль у моральному розвитку дитини відіграють й такі засоби виховання як вправи і привчання, організація різних доручень і обов'язків дітей. Вибір методів залежить від педагогічної культури родини, її уявлення про цінності, розуміння мети виховання, ролі батьків у становленні особистості дитини, стилю взаємин в сім'ї та іншого. У процесі виховання батьки мають пам'ятати головне: діти наслідують їх у всіх своїх діях, рухах і словах. Перші уявлення про ідеал, про досконалість пов'язані насамперед з образом батьків [1, с. 71].

В. О. Сухомлинський писав, що кожна дитина по-своєму талановита, має схильність до творчості. Тому приділяв велику увагу цій проблемі у своїх працях. А. Сердюк та М. Семіч відмічають, що «основне завдання естетичного виховання В. Сухомлинський вбачав у тому, щоб цінності мистецтва стали духовною потребою школярів» [1, с. 92]. Сам великий педагог писав: «Прекрасне – це могутнє джерело моральної чистоти, духовного багатства, фізичної досконалості» [2]. Але дитину треба постійно стимулювати, відшукуючи методи, прийоми та форми роботи, які й сприяли розвитку пізнавальної активності школярів [1, с. 61].

На думку К. Ушинського «педагогів кількісно потрібно не менше, а навіть ще більше, ніж медиків, і якщо медикам ми ввіряємо наше здоров'я, то вихователям ввіряємо моральність і розум дітей наших, ввіряємо їхню душу, а разом із тим і майбутнє нашої вітчизни. Основною ж метою виховання повинна бути тільки сама дитина, бо все інше існує тільки для дитини» [1, с. 105].

Список використаних джерел:

1. Нова українська школа: траекторія поступу: зб. тез доповідей III Всеукраїнської науково-практичної конференції, 02 квітня 2021 року / за заг. ред. Л. В. Задорожної-Княгницької. Маріуполь: МДУ, 2021. 332 с.
2. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям: монографія. Київ: Радянська школа, 1998. 303 с.
3. Сучасні педагогічні технології та їх використання у виховній роботі закладу. Позакласний час ПЛЮС. 2008. №7. С. 7–12.
4. Фіцула М.М. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Академія, 2002, 528 с.

Ольга Галука

докторка філософії, доцентка

Львівський національний університет імені Івана Франка

Маріанна Левус

магістрантка

Львівський національний університет імені Івана Франка

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ГАЛУЗІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Ключові слова: квест-технологія, початкова школа, мовно-літературна галузь, психолого-педагогічні основи, ключові компетентності

Освітній квест – це абсолютно нова форма навчальної і розважальної діяльності, в яку учні активно включаються, здобувають практико орієнтовні знання та отримують заряд позитивних емоцій. Живий квест не тільки дозволяє кожному учаснику заявити про себе, про свої здібності, а й сприяє розвитку комунікаційних взаємодій між гравцями, що стимулює спілкування і служить гарним способом згуртувати учасників квесту. У квестах присутній елемент змагання, а також ефект несподіванки (несподівана зустріч, таємниця, певна атмосфера, декорації). Вони сприяють розвитку аналітичних здібностей, розвивають фантазію і творчість, тому що учасники можуть доповнювати живі квести по ходу їх проходження [2, с. 40].

Квест-технологія на уроках мовно-літературної галузі у початковій школі ґрунтується на глибоких психолого-педагогічних засадах, використовуючи ігрову діяльність як провідну для молодшого шкільного віку. Це забезпечує активізацію навчальної діяльності, сприяє розвитку ключових компетентностей та формує стійку позитивну мотивацію до вивчення мови й літератури.

Квест-технології в початковій школі мають досить багато аналогів у світовій практиці, причому навіть серед дорослих людей, що надають

перевагу вирішуванню головоломок і практично нездійснених завдань самостійно [3, с. 247].

Сутність проблеми полягає у необхідності пошуку інноваційних та психологічно обґрунтованих методів, які підвищують мотивацію молодших школярів до вивчення мови та літератури та ефективно формують ключові компетентності. На сьогодні квест-технологія активно досліджується як потужний засіб гейміфікації освітнього процесу.

Психологічна ефективність квестів забезпечується через високу внутрішню мотивацію, оскільки елементи гри, пригоди та пошуку перетворюють навчальний процес на захопливу діяльність. Квест стимулює пізнавальні процеси: логічне мислення, інтуїцію, увагу та пам'ять під час розгадування шифровок, ребусів чи пошуку літературних підказок. Спільне проходження етапів викликає позитивні емоції, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу та психологічному зближенню дітей, розвиваючи їхню ініціативність, самостійність та відповідальність.

Будь-яка квест-технологія покликана не тільки поліпшити сприйняття навчального матеріалу або сприяє моральному становленню дитини як особистості, але ще й може стимулювати розумовий і моральний розвиток дітей. Крім того, в основі стоїть така методика, що несе двоякий сенс, як не дивно, з двох взаємовиключних правил: пошук правильного логічного мислення й використання нестандартних методів для вирішення поставленого завдання [1, с. 23].

Методологія дослідження ґрунтується на системному та особистісно орієнтованому підходах, а методи включають аналіз наукової літератури, педагогічне спостереження та аналіз продуктів діяльності учнів, що підтверджує її ефективність. Квест-технологія відповідає потребі молодших школярів в ігровій діяльності (психологічна основа), стимулюючи логічне мислення та викликаючи позитивні емоції через елементи пригоди та пошуку. Це сприяє розвитку комунікативної компетентності (через командну роботу) та мовленнєвих умінь (через практичне застосування правил мови та знань літератури для розгадування завдань).

Педагогічні основи квестів дозволяють ефективно формувати ключові компетентності, зокрема мовно-літературну, комунікативну (завдяки необхідності співпраці та обговорення рішень у команді) та інформаційно-цифрову. Принципи побудови квесту вимагають його тематичної спрямованості на матеріал уроку, зв'язку із життєвим досвідом учнів та естетичної привабливості завдань. Це в сукупності забезпечує не лише засвоєння знань, але й розвиток дослідницьких навичок та ерудиції молодших школярів.

Все вищезазначене свідчить про те, що психолого-педагогічні основи впровадження квест-технологій у початковій школі є значущими та різноманітними. Аналіз наукових джерел підтверджує, що ці технології

відповідають віковим особливостям молодших школярів, сприяючи розвитку їхньої пізнавальної активності, мотивації до навчання, самостійності, комунікативних навичок та вмінню працювати в команді. Використання ігрових елементів, проблемних ситуацій та інтерактивності в квестах створює сприятливі умови для ефективного навчання та всебічного розвитку особистості учнів початкової школи.

Список використаних джерел:

1. Гуревич Р., Кадемія М., Опушко Н. Цифрові технології в закладах вищої освіти технології в закладах вищої освіти : виклики сучасного суспільства. Modern science : problems and innovations. Abstracts of the 5th International scientific and practical, м. Стокгольм, 26-28 лип. 2020 р. / SSPG Publish. Стокгольм, 2020. С. 246–252.

2. Кулішов В. С. *Квест-технології як засіб розвитку фахової компетентності педагогічних працівників закладів професійної освіти*. Розвиток науково-методичної компетентності педагогів професійної освіти в умовах сучасних освітніх викликів та трансформацій: збірник електронних навчальних курсів. Біла Церква, 2022. С. 30–62.

3. Рудницька Н. Ю., Хрустицька А. І. Використання квест-технологій на уроках математики в початкових класах у контексті НУШ. Пріоритети розвитку початкової освіти в контексті становлення Нової української школи: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (24 березня 2021 року) / за заг. ред. Т.І. Шанскова. Житомир: ФО-П «Н.М.Левковець», 2021. С. 19–23.

Богдан Кіндратюк

*кандидат педагогічних наук, доцент, доктор мистецтвознавства, професор
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника*

МУЗИКА ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ НАУК ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Ключові слова: музика, університет, навчання, майбутні вчителі, природничі науки, школа, особливі освітні потреби (ООП), інклюзивне навчання.

Сучасні стратегії формування освітнього простору в контексті викликів сьогодення, інтеграція формальної та неформальної освіти в ракурсі створення персоналізованого едукативного середовища актуалізують потребу використання мистецтва, осібно музики, як одного із засобів підготовки майбутніх учителів природничих наук (біології, географії, хімії) до інклюзивного навчання. Останнє поняття є складовою інклюзивної освіти,

що створює рівний доступ до неї для всіх дітей, зокрема з ООП, окреслює умови для навчання школярів із різними можливостями в обширі класу. Засади інклюзивного навчання ставлять свої вимоги до вчителів Нової української школи як його безпосередніх організаторів [2].

Музика від народження оточує кожного, нас залучають ще в дошкільні до сприймання музичних композицій, їх виконання. Про це розповіли учасники проведеного опитування – майбутні вчителі природничих наук, які здобувають освіту в Карпатському національному університеті імені Василя Стефаника. Але, перед формувальним експериментом значний відсоток із них сказали, що з музикою на уроках біології, географії, хімії рідко зустрічалися. Студенти відзначили едукативний і оздоровлюючий потенціал цього виду мистецтва.

Особливості використання музики в ході підготовки майбутніх учителів природничих наук визначаються музичною підготовкою, отримано, зазвичай, такими здобувачами педагогічної професії в закладах загальної середньої освіти, можливостями змісту, методів і форм навчально-виховного процесу в університеті. Вимальовується проблема вишукування тут можливостей для продовження підвищення рівня компетентності прийдешнього покоління педагогів у сфері застосування творів музичного мистецтва в професійному самовдосконаленні й на уроках біології та здоров'я людини, географії, хімії тощо, позакласній роботі із цих предметів, діяльності класного керівника. Одне із завдань, як переконує досвід роботи з таким контингентом здобувачів вищої освіти, є необхідність актуалізації призабутих компетентностей у сфері музики, спрямування майбутніх педагогів на самостійне поповнення засвоєного, зокрема, на уроках музичного мистецтва в перших–сьомих класах загальноосвітньої школи.

Мотивації особистості до використання музики як засобу самовдосконалення допомагає дослідження її значимості для оздоровлення, передовсім, в умовах війни. Це зумовлює потребу синтезу головних функцій мистецтва (соціальне, пізнавальне, сугестивне, виховне, компенсаційне, комунікативне, прогностичне. Заразом переконуємо здобувачів освіти, що кожен із видів здоров'я (тілесне/фізичне, психічне, емоційне, духовне, ментальне, соціальне, екологічне, професійне, репродуктивне) має свої засоби зміцнення, нарізно дією музики на особистість. Подолання наслідків військових дій в Україні актуалізує потребу використання різних засобів зміцнення здоров'я, усвідомлення його багатоаспектності, укріплення стресостійкості. Звісно, вплив мистецтва на кожного прямо пропорціональний його рівню освіченості. Оздоровлюючий потенціал бачимо крізь призму резервів музикотерапії, а едукативний – її застосування в інклюзивному навчанні, підготовці педагогів до налагодження такої діяльності. Між технологій, що множать духовно-фізіологічні можливості організму людини, виділяють такий вид арттерапії як оздоровлення

мистецтвом. Її досліджено як інноваційну здоров'язбережувальну технологію; означено зміст, вимоги до застосування, виокремлено активну й рецептивну.

Увага до музичного мистецтва сприяє усвідомлення його можливостей у сфері розвою інтегральних якостей особистості. На основі прояснення Оксаною Рудницькою (1946–2002) резервів музики, спілкування з нею, сутності, масштабів і механізмів дії на формування особистісних якостей, розкрито наслідки у розвитку педагогічної культури; ураховується теоретичне положення взаємозалежності окремих психологічних якостей у динамічній структурі людської особистості, її інтегральних характеристик комунікативності, емпатії, креативності, рефлексії. Водночас допомагаємо усвідомити істину, що мистецтво, зокрема музичне, – це вагомий засіб профілактики й корекції ряду порушень у дітей і підлітків з особливими потребами. Воно позитивно діє на розвиток усіх сенсорних систем, пам'яті й психоемоційної сфери. Однак, як переконує наше вивчення практики підготовки майбутніх учителів природничих наук, закономірності, які лежать в основі активізації музичного сприйняття в розвитку професійно значущих якостей майбутнього вчителя, освітні й оздоровчі можливості музики цілеспрямовано майже не реалізуються в процесі роботи зі здобувачами вищої педагогічної освіти. У цьому бачимо одну з її суперечностей і мету цього повідомлення. Методологічне підґрунття наших студій укріплюють наукові підходи до вивчення різноманітних явищ дійсності, передовсім системний, феноменологічний, синергетичний, герменевтичний; важливо дотримуватися належних принципів дослідження та реалізації комплексу його методів.

Приверненню уваги до музики в здобувачів освіти допомагає, передусім, застосування музичного привітання, коли викладач розпочинає заняття з ними замість традиційного. Як переконує досвід, однією зі спонук до виконання присутніми музичного привітання може бути репліка викладача стосовно співу кожним у майбутньому колискових, переконування, що такі музичні твори є одним із засобів нейропсихолінгвістичного програмування щасливої долі дітей [1]. Музичне привітання як знак про початок або закінчення заняття допомагає в роботі зі школярами з ООП.

При ознайомленні студентів зі специфікою побудови педагогічного процесу в інклюзивному класі приділяється увага застосуванню інноваційних едукативних методик, забезпеченні психолого-педагогічної підтримки й налагодженні співпраці учнів із різними потребами й можливостями та ін.; відзначаємо вагу створення позитивного емоційного клімату, що сприяє соціалізації всіх учасників освітнього процесу. Між засобів формування такого підсоння є майстерність учителя у використанні музики, адже вона має не тільки традиційну дію на школярів з ООП, а й лікувальну. Як складова змісту освіти мистецтво слугує методом, що використовує музику засобом

мобілізації розумових, емоційних, рухових, мовленнєвих та інших функціональних можливостей організму таких дітей.

Рациональне використання можливостей обов'язкових компонентів у нашому досвіді передбачає координацію між викладачами різних дисциплін, приміром, для майбутніх біологів: Анатомії людини, Історії України та української культури, Філософії, Психології, Педагогіки, Методики викладання того чи того предмета, Екологічної освіти й виховання, Організації гурткової та позакласної роботи, Основ інклюзивної освіти, Інформаційних технологій в освітньому процесі, Природних засобів підвищення резистентності організму, Інноваційної біології, підготовки курсових робіт, педагогічної та виховної практики.

Корисним для формування в здобувачів вищої педагогічної освіти компетентностей у сфері застосування музики на майбутніх уроках і після них є виконання творчих завдань стосовно її пошуку у веб-ресурсах *Музика для навчання та роботи, Музика для роботи без слів. Музика для роботи мозку роздумів та думок, Фонова музика для навчання, читання, Розслаблююча музика для навчання та концентрації, Музика для натхнення, Натхнення до роботи, фонова музика, Енергія музики* та ін. Пошук в інтернет-мережі потрібних фрагментів цікаве й корисне ще тим, що звучання інструментальних композицій супроводжується картинами природи. Потенційних організаторів опанування школярами відомостей із біології, географії, хімії зацікавлюють веб-ресурси *Спів птахів і шум води, Звуки природи й спокійна музика для релаксу, Лісова річка, зцілення*. Привернення уваги до значимості музики в ході підготовки майбутніх учителів, налагодження їхнього професійно-педагогічного самовдосконалення допомагають завдання стосовно шукання ними в інтернет-мережі композиції, які допомагають боротися зі стресом, утомою. Тут стає в нагоді, приміром, рубрика *Теплі мелодії, які піднімуть вам настрій*.

У сучасних умовах відродження дзвонарства появилися нові можливості знайомства з ним у навчальних закладах. При опануванні здобувачами освіти її змісту повідомляються правдиві відомості з історії України, засвоюються її надбання культури, усвідомлюється етнічна структура особистості, опановуються основи сприйняття музики, її оздоровлююче-лікувальна дія на душу й тіло. Нагадується, що серед засобів зміцнення різних видів здоров'я вагомими є спеціально підібрані музичні твори. Формується етнокультурна компетентність майбутніх учителів, зокрема їхня підготовка до застосування музики в едукативній роботі при інклюзивному навчанні.

Своєрідні можливості має курс за вибором *Педагогіка здоров'я*. Під час залучення здобувачів освіти до сеансів біосугестивної психотерапії, аутогенного тренування увага учасників заняття привертається до значимості в подібному оздоровчому процесі музики. У змісті освіти цього курсу

використовуємо *Пам'ятку для слухача концертної музики*. При цьому розвою духовного світу здобувачів освіти допомагає *Словник естетичних емоцій, що існують у музиці як ознака характеру звучання*.

У ході ознайомлення студентів зі змістом теми *Розумове виховання школярів* курсу *Педагогіка* серед засобів розвитку інтелекту, пам'яті й слуху називається музика Вольфганга Амадея Моцарта (1756–1791), обговорюється питання її можливостей стосовно тимчасово покращення показників у тестах на IQ, здатності оздоровлювати настрій і поліпшувати просторове мислення та сприяти загальному заспокоєнню, усебічному розвитку (*ефект Моцарта*). У вишукуванні аргументів для участі в дискусії частина таких міркувань отримує своє наукове тлумачення в підтримці чи розвінчується. При цьому майбутні вчителі отримують матеріал, який використовують на своїх заняттях зі школярами.

Під час опанування майбутніми вчителями курсу *Психологія* теж є свої можливості для формування компетентностей у сфері сприймання музичних творів. Ураховується сучасний підхід до взаємодіяння з ними як мистецьке спілкування. Адже воно передбачає взаємодію людини з музикою, яка обгортає нас і діє на настрій, покращує когнітивні функції, а також є основою для музикотерапії. Музика впливає на особистість подібно спілкуванню, виражаючи емоції через висоту звука, як і мова, але в іншій формі. Називаються способи спілкування з музикою: слухання, рух під музику, створення музики, їх обговорення. Згадується про пафос, як пануюча ідея-почуття художніх творів.

Окрім розвою інтегральних якостей особистості, музика допомагає розвивати в майбутніх педагогів терпіння, силу волі, вкрай потрібні для роботи в інклюзивних класах. Адже, чого гріха таїти, іноді потрібні певні зусилля реципієнта, аби дослухати ту чи ту музичну композицію, перемкнути свою увагу на її розвиток, події, які відбуваються з мистецькими образами чи одним із них тощо.

Упровадження кращих практик у процес підготовки вчителів природничих спеціальностей, прагнення надавати якісні освітні послуги, спрямовані на підготовку високопрофесійних спеціалістів допомагають викохувати конкурентоспроможного, затребуваного вчителя, здатного забезпечити бажані результати, зокрема в ракурсі інклюзивного навчання – важливої складової розвитку сучасної системи освіти в Україні. У цьому допомагають сформовані інтегральні якості особистості педагога, зокрема його терпіння та сила волі тощо. Серед засобів їхнього формування важливе місце займає музика. Відповідно, це потребує ламання стереотипів, вишукування резервів для підвищення якості діяльності вишів, удосконалення тут навчального процесу, особіно в площині застосування музики як запоруки створення найкращих умов для професійного зростання, інтелектуального й мистецького розвою та виховання освічених особистостей, високоморальних і патріотично налаштованих, їх уміння

використовувати музику як засіб саморозвитку, зміцнення стресостійкості. Іншим напрямом роботи вважаємо підготовку майбутніх педагогів до застосування музики в інклюзивних класах, відповідно до особливостей навчальних предметів. Запорукою цього є оптимальне доповнення змісту освіти у вишах у потрібному ракурсі з кожного предмета, застосування належних методів і форм педагогічного процесу, його моніторинг.

Список використаних джерел:

1. Антонюк В. «А моя бабуся, царство їй небесне, співала дідові колискову». *Рідна школа*. Київ, 1995. № 1. С. 2–3.
2. Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024–2026 роки. Розпорядження Кабінету міністрів України від 7 червня 2024 р. № 527-р. Київ, 2024.
3. Рудницька О. Вплив музичного сприйняття на розвиток професійно значущих якостей майбутнього вчителя. *Педагогіка і психологія* : Вісник АПН України. Київ, 1994. С. 98–106.

Богдан Шуть

аспірант

*Національний університет «Полтавська політехніка
імені Юрія Кондратюка»*

СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТУ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ З КІОКУШИН КАРАТЕ

Ключові слова: структура готовності, професійна підготовка, майбутні фахівці фізичної культури і спорту, кіокушин карате.

Сутність проблеми, стан її дослідження. Сучасний етап розвитку фізичної культури та спорту в Україні характеризується зростанням інтересу усіх вікових груп до занять єдиноборствами як до ефективного засобу всебічного розвитку суспільства, так і як до способу переживання внутрішніх станів. Єдиноборства, поєднуючи фізичну підготовку, техніко-тактичне вдосконалення та духовно-моральне виховання, сприяють розвитку дисципліни, самоконтролю. Кіокушин карате, яке поєднує інтенсивні фізичні навантаження, складну техніко-тактичну підготовку, виховання сили волі та самодисципліни, є яскравим представником східних єдиноборств, що активно розвивається в Україні та набуває дедалі більшої популярності серед молоді.

Отже, актуальність дослідження зумовлюється потребою наукового осмислення й уточнення структури готовності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до організації та проведення занять з кіокушин карате, що стане основою для вдосконалення змісту професійної підготовки, підвищення її ефективності та подальшого розвитку системи фізичної культури і спорту в Україні.

Методологія та методи дослідження. У дослідженні застосовувалися такі методи, як аналіз і синтез наукових джерел, що дало змогу систематизувати теоретичні положення з проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту та виокремити основні підходи до визначення структури готовності до організації й проведення занять з кіокушин карате.

Виклад основного матеріалу. Проблему підготовки фахівців фізичної культури та спорту досліджувало чимало науковців: І. Асаулюк, О. Безкопильний, М Данилевич., М. Карченкова, Т. Плачинда, Л. Сущенко, Б. Шиян та інші. У своїх працях вони розкривають різні аспекти професійної підготовки майбутніх педагогів і тренерів, від формування професійних компетентностей і вдосконалення освітнього процесу до розроблення методичних підходів щодо розвитку мотивації, творчої активності та самовдосконалення майбутніх фахівців.

Проте питання підготовки фахівців фізичної культури і спорту до організації та проведення занять з кіокушин карате ще недостатньо висвітлене в наукових дослідженнях. Зокрема, малодослідженими залишаються структури готовності майбутніх тренерів і викладачів організації та проведення занять цього виду єдиноборств, визначення структурних компонентів такої готовності.

Аналіз наукових робіт А. Богатова, Н. Белікової, І. Бургуна, С. Карасевич, Т. Плачинда, Д. Супрун свідчить, що поняття готовність розглядається вченими як інтегративне особистісне утворення, що включає систему знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, мотивів, установок і професійно значущих якостей, необхідних для успішного виконання професійних функцій.

Аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку, що структура готовності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до організації та проведення занять з кіокушин карате є багатокомпонентним утворенням, яке поєднує в собі взаємопов'язані складові: мотиваційно-ціннісну, когнітивну, діяльнісну та рефлексивну. Їхня взаємодія забезпечує узгоджене функціонування всіх елементів професійної підготовки.

У своїй роботі А. Богатов зазначив, що «... мотиваційно-ціннісний компонент виражається в усвідомленні ціннісного ставлення до діяльності, яка спрямована на зміцнення та збереження здоров'я, формування здоров'язбержувального освітнього середовища» [1].

Ми погоджуємось з думкою науковця, адже надзвичайно важлива професійна мотивація та усвідомлення соціальної значущості діяльності фахівців фізичної культури та спорту формують основу готовності до організації та проведення занять, зокрема з кіокушин карате, як виду єдиноборств із виразною виховною і духовною складовою.

Науковиця І. Крохмаль розкриває зміст когнітивного компоненту як сукупності знань, уявлень, понять і способів мислення, що забезпечують усвідомлення змісту, цілей та завдань професійної діяльності [3]. На її думку, цей компонент відображає рівень теоретичної підготовленості майбутнього фахівця, обсяг засвоєної ним інформації, здатність до аналізу, узагальнення й творчого застосування знань у практичній діяльності.

Нам близька думка науковиці, адже у контексті підготовки до організації та проведення занять з кіокушин карате, цей компонент набуває особливого значення, оскільки охоплює розуміння закономірностей тренувального процесу, специфіки техніко-тактичних дій, принципів безпеки, психологічної підготовки та виховання морально-вольових якостей спортсменів.

У своїй роботі Н. Свіршук, Т. Вознюк С. Дусь, у своїй роботі зазначають, що «... вміння пристосовуватися до мінливих ситуацій, адаптувати зміст занять з фізичного виховання та спорту до стану тих, хто займається, формувати ціннісне ставлення до власного здоров'я, мотивувати до самостійних занять, активного дозвілля - основні вимоги до майбутнього вчителя, викладача з фізичного виховання та спортивного тренера [2].

Зазначене твердження повністю узгоджується зі змістом діяльнісного компоненту готовності, який передбачає здатність ефективно реалізовувати набуті знання, уміння та навички в практичній діяльності, організувати й проводити навчально-тренувальний процес відповідно до індивідуальних особливостей, рівня підготовленості й потреб тих, хто займається.

У своєму дослідженні Т. Плачинда наголошує: «Важливим є сформулювати у майбутніх фахівців навички професійної рефлексії з метою застосування їх у подальшій професійній діяльності. Рефлексивна готовність виражена в ступені узагальненості й конкретизації механізмів самопізнання, саморозвитку та самореалізації особистості [4].

На наше переконання, у контексті підготовки до організації та проведення занять з кіокушин карате, рефлексивний компонент допомагає майбутньому тренеру оцінювати ефективність навчально-тренувального процесу, коригувати власну поведінку, прийоми й методи роботи, виявляти недоліки у підготовці спортсменів і знаходити оптимальні шляхи їх усунення.

Висновки та результати дослідження. Узагальнення наукових положень дає підстави стверджувати, що формування основних компонентів структури готовності : мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та

рефлексивного – забезпечує високий рівень професійної компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту.

Таким чином, розроблення та впровадження науково обґрунтованої моделі структури готовності майбутніх фахівців до організації та проведення занять з кіокушин карате є актуальним і перспективним напрямом удосконалення системи професійної підготовки у галузі фізичної культури і спорту, що відповідає сучасним вимогам розвитку освіти й спортивної науки в Україні.

Список використаних джерел:

1. Богатов А. Компоненти і критерії підготовленості майбутніх учителів фізичної культури до формування здоров'язбережувального середовища. *Наука і освіта: наук.-практ. журнал, № 1, 2016. С. 67–72.*

2. Свіршук Н., Вознюк Т., Дусь С. Діяльнісний компонент готовності майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту до фізкультурно-рекреаційної роботи. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації: збірник наукових праць. 2025. Вип. 19(38). С. 392–401.*

3. Крохмаль І. Когнітивний компонент професійної готовності майбутнього фахівця з інформаційної, бібліотечної та архівної справи. *Sciences of Europe Vol. 3, 2018. С. 40–44.*

4. Плачинда Т. Професійна рефлексія як умова становлення майбутнього фахівця. *Педагогіка вищої та середньої школи: збірник наукових праць / гол. ред. З. П. Бакум. Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»: ТОВ НВП «Інтерсервіс», 2015. Вип. 45 С. 69–72.*

Іванна Сухоцька

аспірантка

Львівський національний університет імені Івана Франка

НАСТУПНІСТЬ У ФОРМУВАННІ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Ключові слова: компетентності, майбутні фахівці соціальної сфери, наступність, професійна підготовка.

У сучасних умовах трансформації суспільства та освітнього простору суттєво змінюються вимоги до професійної підготовки фахівців соціальної сфери. Ефективна професійна діяльність фахівців соціальної сфери передбачає не лише засвоєння системи теоретичних знань, а й формування високого рівня ключових компетентностей, серед яких особливе значення мають соціальна, комунікативна, громадянська, цифрова, професійно-етична

та психолого-педагогічна компетентності, а також здатність до безперервного саморозвитку.

К. Петровська наголошує на особливостях формування компетентностей у контексті цифрової трансформації освіти. Науковиця наголошує, що в умовах цифрової епохи важливого значення набуває розвиток умінь ефективно застосовувати інформаційно-комунікаційні технології, критично опрацьовувати інформацію та адаптуватися до швидкозмінного інформаційного середовища [3].

Як зазначають Л. Кравченко, Л. Крупіна, І. Шевченко, формування ключових компетентностей у процесі фахової освіти є невіддільним компонентом професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери та визначається як обов'язковий результат освітнього процесу [1]. Такий підхід забезпечує не лише оволодіння здобувачами освіти теоретичними знаннями, а й розвиток практичних умінь, що сприяють їхній професійній мобільності.

Поняття *наступності* в освітньому процесі трактується як забезпечення узгодженості змісту, методів і результатів навчання на різних освітніх рівнях, що передбачає послідовний і логічно обґрунтований перехід від одного етапу освіти до наступного. Реалізація цього принципу сприяє збереженню цілісності, розвитку та поступовому ускладненню сформованих компетентностей, забезпечуючи безперервність професійного й особистісного становлення майбутніх фахівців соціальної сфери [2].

Система ключових компетентностей, необхідних для ефективної діяльності фахівців соціальної сфери, має комплексний характер і охоплює низку взаємопов'язаних складників, спрямованих на забезпечення професійної, комунікативної та етичної готовності до роботи з різними соціальними групами населення.

Соціальна компетентність характеризується здатністю до конструктивної взаємодії в соціумі, умінням співпрацювати, виконувати різні соціальні ролі, адаптуватися до змінних соціальних умов, а також розуміти функціонування соціальних інститутів.

Комунікативна компетентність передбачає сформованість навичок ефективного усного та письмового спілкування, уміння вести діалог, аргументовано відстоювати власну позицію, сприймати та інтерпретувати інші точки зору, забезпечуючи толерантну міжособистісну взаємодію.

Громадянська компетентність охоплює усвідомлення особистих прав і обов'язків, готовність до активної участі в суспільному житті, відповідальне ставлення до соціальних процесів, а також прагнення діяти відповідно до принципів права.

Цифрова компетентність визначається як здатність ефективно використовувати інформаційно-комунікаційні технології у професійній та соціальній діяльності, здійснювати пошук, оброблення й критичний аналіз

інформації, а також забезпечувати інформаційну безпеку в цифровому середовищі.

Професійно-етична та психолого-педагогічна компетентності охоплюють уміння будувати взаємодію з клієнтами на основі принципів гуманізму, дотримання етичних норм професійної діяльності, прояву емпатії, толерантності, рефлексивності та здатності до самовдосконалення, а також вміння працювати в команді.

Структура ключових компетентностей у соціальній сфері відображає інтеграцію когнітивних, комунікативних, етичних і технологічних компонентів, що забезпечують готовність фахівця до професійної самореалізації та ефективної соціальної взаємодії.

Процес формування компетентностей доцільно розпочинати на початкових етапах освітнього процесу та забезпечувати їх подальший розвиток у межах системи професійної підготовки, акцентуючи увагу на збереженні, удосконаленні й поглибленні набутого досвіду, знань і вмінь.

Забезпечення наступності в освіті розглядається як один із провідних принципів формування безперервного освітнього процесу, що сприяє цілісному розвитку особистості та підвищенню якості освітніх результатів. Водночас практична реалізація цього принципу супроводжується низкою проблем і бар'єрів, які ускладнюють ефективне впровадження компетентнісного підходу.

Однією з головних проблем є відсутність уніфікованого стандарту або моделі ключових компетентностей у соціальній сфері, що суттєво ускладнює реалізацію принципу наступності між різними рівнями освіти.

Вагомим бар'єром залишається недостатня підготовленість педагогічних кадрів до впровадження компетентнісного підходу, а також обмежена інтеграція теоретичних знань із практичною діяльністю. Це негативно впливає на ефективність освітнього процесу та гальмує розвиток професійної мобільності майбутніх фахівців.

Крім того, відсутність сучасних цифрових інструментів та методичних матеріалів ускладнює формування практичних навичок і розвиток критичного мислення.

Ще одним важливим аспектом є низький рівень навчальної активності та мотивації здобувачів освіти, який часто не відповідає вимогам сучасного освітнього середовища. Оскільки саме мотивація виступає рушійною силою пізнавальної діяльності, її недостатній рівень негативно впливає на досягнення очікуваних результатів навчання.

Таким чином, забезпечення наступності в освіті потребує комплексного підходу, що передбачає оновлення нормативно-правової, методичної бази, підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, розширення ресурсного забезпечення та створення умов для формування стійкої мотивації у здобувачів освіти. Лише за умови подолання зазначених бар'єрів

можливо досягти якісної інтеграції теорії та практики в освітньому процесі та забезпечити його сталий розвиток.

Ефективна реалізація принципу наступності у формуванні ключових компетентностей потребує комплексного підходу, що поєднує узгодження освітніх стандартів, упровадження інноваційних методик та розвиток партнерських зв'язків між освітніми інституціями.

Також важливу роль у формуванні компетентностей відіграє професійно орієнтована практика, яка має визначальне значення для становлення цілісного світогляду майбутнього соціального працівника та забезпечує інтеграцію теоретичних знань у практичну діяльність.

Отже, наступність у формуванні ключових компетентностей є фундаментальною передумовою підготовки висококваліфікованих фахівців соціальної сфери, здатних ефективно реагувати на сучасні соціальні виклики та здійснювати професійну діяльність на високому рівні.

Список використаних джерел:

1. Кравченко Н. В., Крупіна В. А., Шевченко І. В. Формування ключових компетентностей майбутніх соціальних педагогів у процесі фахової підготовки. *Освітологічний вісник Полтавського НПУ імені В. Г. Короленка*, 2022. № 2. С. 34–42.

2. Мельник Н. І., Савчук, О. Г. Наступність у професійній освіті як педагогічний принцип формування компетентностей майбутнього фахівця. *Проблеми сучасної освіти і науки*, 2021. С. 121–128.

3. Петровська О. Ю. Формування цифрової компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери у процесі професійної підготовки. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 2023. Вип. 6. С. 85–92.

ЗМІСТ

<i>Лариса Корж-Усенко.</i> Україноцентрична модель виховання: виклики сучасності.....	4
<i>Jacek Moroz.</i> Why should we strive for a single paradigm in didactics? On language, learning, and relativism in a constructivist context.....	6
<i>Маріанна Князян.</i> Формування наукової культури здобувачів вищої освіти в контексті викликів сьогодення.....	8
<i>Оксана Боднар, Віталій Кулешко.</i> Управління якістю освітньої діяльності як ключовий чинник розвитку соціального авторитету закладу освіти.....	11
<i>Ганна Шемелюк, Тетяна Равчина.</i> Формування освітнього простору у закладах фахової передвищої освіти в контексті викликів сьогодення.....	14
<i>Галина П'ятакова.</i> Інституційні архетипи майбутнього у контексті виконання стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки.....	17
<i>Валентина Загрева.</i> Освітні втрати у сферах фахової передвищої та вищої освіти за результатами моніторингового дослідження: опитування педагогів.....	19
<i>Олексій Караманов.</i> Сучасні виміри знань у світовому освітньому просторі..	22
<i>Володимира Федина-Дармохвал.</i> Організаційні аспекти освітніх проєктів.....	24
<i>Зоя Крамська.</i> Психолого-педагогічні аспекти інноваційної діяльності майбутнього вчителя початкової школи.....	26
<i>Марта Табака.</i> Освітня галузь як пріоритетна сфера суспільного життя.....	29
<i>Надія Заячківська, Вадим Галіцький.</i> Розвиток педагогічної взаємодії в умовах інноваційного освітнього простору закладів вищої освіти.....	32
<i>Ірина Макаренко.</i> Інтегрування стратегічного та ситуаційного підходів у реалізації процесу розвитку професійної самоєфективності вчителів в освітньому просторі як вимога сьогодення.....	34
<i>Лариса Ковальчук.</i> Методологічний аспект моделювання освітнього і дослідницького простору здобувачів вищої освіти у контексті рекомендацій ЮНЕСКО «Відкрита наука».....	36
<i>Oresta Klontsak.</i> Applying academic service-learning at Ukrainian universities in wartime conditions: opportunities for higher education institutions.....	39
<i>Романа Михайлишин.</i> Професіоналізм сучасного педагога в умовах модернізації освіти.....	42

<i>Тетяна Ткаченко. Моніторинг якості освіти в США</i>	44
<i>Наталія Мачинська. Освітнє лідерство та управління закладом освіти – сучасні виклики</i>	46
<i>Марія Бойко. Стійкість системи управління якістю освіти під час війни</i>	49
<i>Ольга Біляковська, Лілія Кубик. Якість освітніх послуг як основа забезпечення якості вищої освіти</i>	52
<i>Оксана Горішна. Гуманізація управлінських рішень: баланс між безпекою та якістю освіти</i>	54
<i>Оксана Ковалишин. Сучасні підходи до організації батьківських зборів у форматі педагогіки партнерства</i>	57
<i>Mateusz Szast. AI w uczeniu się na studiach wyższych – przydatność czy obawy?</i>	60
<i>Тарас Заболоцький, Тетяна Соляр. Вплив цифровізації на забезпечення якості освітнього процесу в закладі вищої освіти</i>	61
<i>Олена Галян. Наступність як ресурс професійної підготовки майбутнього педагога</i>	64
<i>Леся Гончаренко. Диджиталізація професійної підготовки фахівців у галузі права в країнах ЄС: стратегічні орієнтири</i>	67
<i>Наталія Яремчук. Методологічні аспекти цифрової трансформації у підготовці майбутніх вчителів початкової школи в умовах дистанційного навчання</i>	69
<i>Марія Крива, Наталія Тремба. Масові відкриті онлайн-курси як засіб формування гнучких навичок педагога</i>	72
<i>Михайло Федоров. Вплив освітньої інноватики на творчий розвиток майбутніх соціальних працівників</i>	75
<i>Ольга Туриця. Організаційно-методичні аспекти цифрового освітнього середовища у закладах освіти в контексті викладання хімії</i>	77
<i>Орест Барабаи. Впровадження Google-презентацій в освітній процес закладів вищої освіти</i>	79
<i>Микита Ткаченко. Підготовка майбутніх учителів інформатики до гейміфікації в цифровому освітньому середовищі закладів освіти</i>	82
<i>Микола Авеніров. Особливості використання технологій штучного інтелекту у процесі професійної підготовки фахівців у галузі біомедичної інженерії в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу</i>	84

<i>Богдана Турко, Тетяна Мельник.</i> Інклюзивне навчання в початковій школі: роль і потенціал цифрового освітнього простору	86
<i>Галина Роздуцька, Ярослав Петрина.</i> Організаційно-методичні аспекти адаптивного цифрового освітнього середовища	89
<i>Денис Ніколаєв.</i> Створення пізнавальної мотивації як чинника розвитку дослідницької культури студентів у цифровому освітньому середовищі.....	93
<i>Володимир Бойко.</i> Європейські підходи до цифровізації освіти.....	95
<i>Марина Бойченко, Сергій Войтенко.</i> Сутність та структура дослідницьких навичок підлітків як компонента пізнавальної діяльності в позашкільному освітньому середовищі	98
<i>Ігор Плютін.</i> Роль неформальної освіти у розвитку навчальної автономії учнів.....	100
<i>Вікторія Музика.</i> Освітній простір як чинник професійного становлення та розвитку м'яких навичок вчителя-початківця.	103
<i>Світлана Звєкова.</i> Вплив неформальної освіти на формування дослідницької компетентності майбутніх бакалаврів спеціальної освіти.....	105
<i>Наталія Осьмук, Аріна Фоменко.</i> Навчання інформаційної безпеки вихованців гуртків закладу позашкільної освіти	108
<i>Діана Романюк.</i> Персоналізація освітнього простору з навчання іноземних мов засобами волонтерської діяльності	111
<i>Андрій Дубоносов.</i> Сучасні підходи до формування освітнього простору неформальної освіти фізкультурно-спортивного напрямку: досвід країн Європи та Північної Америки.....	114
<i>Станіслав Ткачук, Роман Вітрук.</i> Теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх педагогів у закладах передвищої фахової освіти	117
<i>Yaroslav Cheronkov.</i> Formation of foreign language communicative competence as a component of professional and civic training of cadets in wartime	120
<i>Ірина Мицишин, Наталія Горук.</i> Трансформація професійних ролей сучасного вчителя в контексті організаційно-педагогічних реформуваль та соціальних викликів	124
<i>Катерина Максимик, Наталія Тлумач.</i> Інтерактивні методи навчання на уроках математики в контексті сучасної освіти	126
<i>Тарас Паска.</i> Інноваційні освітні технології у професійній підготовці студентів до участі в міжнародній академічній мобільності	128

<i>Христина Калагурка, Олена Кардаш. Особливості використання тренінгових технологій у процесі підготовки майбутніх учителів.....</i>	131
<i>Марія Парфенюк. Організаційно-функціональне забезпечення імплементації симуляційного навчання у медичній освітній простір</i>	133
<i>Ольга Бундза. Моральне виховання школяра</i>	136
<i>Ольга Галука, Маріанна Левус. Психолого-педагогічні основи використання квест-технологій на уроках мовно-літературної галузі в початковій школі</i>	138
<i>Богдан Кіндратюк. Музика як засіб підготовки майбутніх учителів природничих наук до інклюзивного навчання</i>	140
<i>Богдан Шуть. Структура готовності майбутніх фахівців фізичної культури та спорту до організації і проведення занять з кіокушин карате.....</i>	145
<i>Іванна Сухощька. Наступність у формуванні ключових компетентностей здобувачів освіти соціальної сфери</i>	148
ЗМІСТ.....	152

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ
ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ:
СВІТОВИЙ І ВІТЧИЗНЯНИЙ ВИМІР**

Збірник тез міжнародної конференції

Комп'ютерна верстка *Наталія Троханяк*

Формат 60x84/16. Умовн. друк. арк. 9.07

Львівський національний університет
імені Івана Франка, 2025