

**КАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА**

Педагогічний факультет



ІНФОРМАЦІЙНИЙ БЮЛЕТЕНЬ

**кафедри педагогіки та освітнього
менеджменту імені Богдана Ступарика**

ІВАНО-ФРАНКІВСЬК, 2025

УДК 37.0 (477.86)
ББК 74.58 (4 Укр)

*Друкується відповідно до рішення
кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика
Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника (протокол №7 від 31 січня 2013 року)*

Інформаційний бюлетень кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика. Івано-Франківськ, 2025. 65 с.

Редколегія випуску:

Голова редколегії:

Прокопів Л.М. – кандидат педагогічних наук, професор.

Члени редколегії:

Стинська В.В. – доктор педагогічних наук, професор;

Салига Н.М. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Басараб Н.Я. – доктор філософії, асистент.

Матеріали інформаційного бюлетеня кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика містять публікації здобувачів освіти з актуальних питань педагогіки та освітнього менеджменту, зокрема результати емпіричних досліджень, теоретичні розвідки, аналітичні огляди сучасних освітніх практик, методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу та управління освітніми установами, а також тенденції розвитку професійної компетентності педагогів у контексті інновацій та реформ у сфері освіти.

ЗМІСТ

Бойчук Назарій

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ АКТИВІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ
МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗВО 5

Бучковський Тарас

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ В ІСТОРІЇ
ЗАРУБІЖНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ 8

Гринчак Андрій

ФОРМУВАННЯ ОСНОВНИХ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ПРАВОВОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО 11

Грондекс Тетяна

АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО
ПОТЕНЦІАЛУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 14

Грушецький Сергій

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО
САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЯК НАУКОВА
ПРОБЛЕМА 17

Дячук Владислава

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПІД
ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ 21

Климпуш Тетяна

АНАЛІЗ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ В
ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ УНІВЕРСИТЕТУ 24

Макарчук Арсен

ОРГАНІЗАЦІЯ КУЛЬТУРНО-ДОЗВІЛЛЕВОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ 27

Мачуський Роман

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ ПРИ ПРОВЕДЕННІ УРОКІВ
МАТЕМАТИКИ В ГІМНАЗІЯХ 30

Олійник Андрій

МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА
ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ
ЗВО 33

Романенчук Назарій

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО ДО АДАПТИВНОГО
НАВЧАННЯ У ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ 36

Романчич Світлана

КАТЕГОРІЙНИЙ АПАРАТ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
АДАПТАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ-ПОЧАТКІВЦІВ 39

Самборський Олег

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ WEB-ЕКХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ
ПРОЦЕСІ ЗВО 42

Сокаль Вікторія

СІМЕЙНЕ ВИХОВАННЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ СЕРЕДОВИЩЕ
ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ 45

Торак Тетяна

ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ АРИСТОТЕЛЯ ТА ЇХ ВПЛИВ НА СУЧАСНУ
ОСВІТУ У ПЕРІОД ВОЄННИХ ВИКЛИКІВ 48

Турчин Оксана

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ
ДО ПРОФІЛАКТИКИ БУЛІНГУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ
ВИЩОЇ ОСВІТИ 50

Фаль Лілія

ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНЕ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-
КОГНІТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ
ПЕДАГОГІВ 54

Шанько Катерина

САМООРГАНІЗАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ
ОСВІТИ 56

Шкурлей Вероніка

ЗВ'ЯЗОК ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ В. СУХОМЛИНСЬКОГО ІЗ СУЧАСНИМИ
ПІДХОДАМИ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ НУШ 59

Янчій Назарій

ЕВОЛЮЦІЯ ПОНЯТТЯ «ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ» У ВИЩІЙ ОСВІТІ
УКРАЇНИ 62

Назарій БОЙЧУК
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
кафедра педагогіки та освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика,
педагогічний факультет,
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
(м. Івано-Франківськ, Україна)
(Наук. керівн. – кандидат педагогічних наук, професор Л.М. ПРОКОПІВ)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ АКТИВІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗВО

Професійна самореалізація майбутнього викладача вищої освіти постає одним із ключових результатів його професійної підготовки, особливо в умовах трансформації сучасної освіти, цифровізації та впровадження студентоцентрованого і компетентнісного підходів. У цих реаліях педагогічні умови набувають статусу системних механізмів, які забезпечують перехід потенціалу майбутнього фахівця у конкретні професійні результати.

Теоретичний аналіз праць (А. Маслоу; R. Ryan & E. Deci; Лебедик, 2003; Радчук, 2012; Вітковська, 2002) дає підстави розглядати професійну самореалізацію як процес розгортання особистісного й професійного потенціалу студента, що проявляється у трьох провідних компонентах: **професійному самовизначенні, професійній активності та професійному самопрояві**. Саме ці компоненти потребують спеціально організованих педагогічних умов для свого розвитку, оскільки стихійний хід навчання не формує стійких механізмів професійної суб'єктності.

Однією з визначальних педагогічних умов є **створення продуктивного мікросередовища життєдіяльності студента**, яке охоплює академічну групу, кафедральний простір, наукові студії, практику та проектну діяльність. Це середовище формує соціальний досвід майбутнього викладача, забезпечує можливість ініціативи, відповідальності, виконання професійних ролей. Як підкреслюють сучасні дослідники (Шевченко, 2025), мікросоціальні умови адаптують професійні вимоги до рівня розвитку студента й водночас стимулюють його зростання.

Другим ключовим чинником є **організація діяльності, спрямованої на розвиток професійної активності**. Йдеться не лише про навчальні завдання, а про включення студента в ситуації вибору, педагогічні тренінги, моделювання освітніх ситуацій, участь у дослідницьких та проектних ініціативах. Така діяльність посилює відчуття компетентності й відповідальності — необхідні умови формування професійного «Я».

Важливою педагогічною умовою постає **організація системи професійного саморозвитку**, яка передбачає індивідуальне планування, побудову власної освітньої траєкторії, науково-дослідну діяльність, самоосвіту й роботу в міждисциплінарних командах. Саморозвиток формує здатність до автономної професійної дії та забезпечує стійкість професійної мотивації.

Суттєвого значення набуває **рефлексивна педагогічна умова**, яка забезпечує аналіз власного досвіду, усвідомлення сильних і слабких сторін, корекцію професійного руху. Рефлексія, за І. Бехом, є центральним механізмом розвитку професійної свідомості майбутнього педагога, а отже важливим чинником професійної самореалізації.

У сучасних освітніх системах зростає роль **цифрового та інноваційного навчального середовища**. Використання інтерактивних платформ (Zoom, Moodle, Google Classroom), цифрових симуляцій педагогічних ситуацій, моделей змішаного та персоналізованого навчання створює додаткові можливості для самостійності, ініціативності та творчого самопрояву. Дослідження J. Hattie, L. Darling-Hammond, G. Siemens свідчать, що цифрове освітнє середовище підсилює механізми самонавчання і сприяє формуванню професійної суб'єктності.

Однією з важливих педагогічних умов є **створення практикоорієнтованого освітнього простору**, зокрема впровадження мікрОВикладання, педагогічних симуляцій, інтегрованих практичних занять, які моделюють реальні ситуації професійної діяльності. Така діяльність сприяє формуванню педагогічної майстерності та підвищує рівень професійної самоефективності студента.

Особливо значущою для професійної самореалізації є **культура наставництва й професійної взаємодії**. Менторські практики слугують механізмом підтримки, розвитку професійної ідентичності та активності студента, дають змогу аналізувати педагогічні рішення й формувати етичні орієнтири професійної поведінки.

Важливою умовою є також **формування академічної доброчесності**, яка виступає фундаментом професійної відповідальності майбутнього викладача. Система прозорих вимог, робота з етичними кейсами, цифрові інструменти перевірки академічної доброчесності посилюють відповідальність студента за результати власної діяльності.

Сучасні освітні тренди актуалізують умову **розвитку емоційної компетентності**, яка включає навички емпатії, емоційної регуляції, профілактики професійного вигорання. Дослідження D. Goleman та M. Brackett підтверджують, що емоційна компетентність суттєво впливає на ефективність педагогічної діяльності та рівень професійної самореалізації.

До значущих педагогічних умов належить також **розвиток міжнародного досвіду та академічної мобільності**, участь у програмах Erasmus+, міжнародних тренінгах і конференціях. Міжнародне середовище розширює професійний світогляд, формує гнучкість мислення та підсилює амбіції майбутнього викладача.

Завершальною інтегративною умовою виступає **педагогічний супровід**, який забезпечує системну підтримку індивідуальної динаміки розвитку студента, узгодження навчальної, дослідницької та практичної діяльності. Супровід укріплює механізми студентоцентрованості та сприяє досягненню цілісної професійної самореалізації.

Отже, педагогічні умови активізації професійної самореалізації майбутнього викладача ЗВО формують багатокomпонентну систему, у якій поєднані соціальні, діяльнісні, рефлексивні, цифрові та ціннісні чинники. Їх взаємодія забезпечує розвиток професійної суб'єктності, здатності до педагогічного лідерства, творчості, автономності й відповідальності тих якостей, які визначають готовність майбутнього викладача ефективно діяти в умовах сучасної вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Шевченко Н. Ф. *Становлення професійної свідомості практичних психологів*. Міленіум. 2025. 144 с.
2. Darling-Hammond L. *Teacher Education for the 21st Century*, 2017. 1132 p.

Тарас БУЧКОВСЬКИЙ
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
кафедра педагогіки та освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика,
педагогічний факультет,
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
(м. Івано-Франківськ, Україна)
(Наук. керівн. – кандидат педагогічних наук, доцент Н.М. САЛИГА)

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ В ІСТОРІЇ ЗАРУБІЖНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

З-поміж основних напрямків реформування вищої освіти, що окреслені в базових офіційних документах уряду виділена проблема популяризації здорового способу життя, формування позитивної мотивації студентської молоді до власного здоров'язбереження. Сучасні вчені зазначають, що висока інтенсивність праці, шкідливі звички, невпорядкованість режиму праці та відпочинку, малорухливий спосіб життя та інші фактори мають негативний вплив на здоров'я студентської молоді.

За останні десятиліття у зв'язку із появою цифрових технологій проблема дотримання здорового способу життя все більше загострюється. Тому однією з найбільш актуальних напрямків сучасної вищої освіти є формування культури здоров'язбереження здобувачів вищої освіти.

Проблема здоров'я молодого покоління ще з моменту появи людського суспільства та на подальших етапах його розвитку розглядалась по-різному, що було пов'язано з культурними та етнографічними особливостями народів. Кожний народ поклав до скарбниці знань і методів із формування, зміцнення й збереження здоров'я свої, притаманні лише йому риси.

Ще античні філософи (Платон, Аристотель, Демокріт та ін.) виступали за гармонійне поєднання в людині розумового, духовного, фізичного та морального розвитку, про що свідчить той факт, що в спартанській та афінській системах виховання поряд із такими обов'язковими предметами як граматики та музика були гімнастичні вправи, дотримання гігієни, загартування, що надало можливість римському філософу Сенеці сформулювати таку узагальнену думку як: «У здоровому тілі – здоровий дух». Цей вислів став афоризмом та активно використовується у сучасній освітній теорії та практиці. Філософсько-педагогічна думка античного світу представлена ідеєю калокагатії, що означає гармонію між добрим та прекрасним, фізичним і духовним, високої моральності та краси [1].

Тобто культура здоров'язбереження посідає винятково важливе місце в трактатах античних мислителів, які вперше в історико-педагогічній науці розкрили єдність духовного та фізичного здоров'я та обґрунтували цінність фізичних занять для збереження здоров'я людини.

Що стосується феодального періоду, то піклування про фізичне здоров'я трактувалось як важкий гріх, ще й до того в середньовічних університетах заборонялось підтримувати фізичну форму. Як стверджує А. Салій, «не дивлячись на регресивні тенденції епохи середньовіччя, сутність поняття «культура здоров'язбереження» поглиблюється завдяки акценту на його соціальний компонент, так як активно почала розвиватися богословська теорія здорового способу життя» [4].

Аналогічну думку висловлює вчена О. Єжова: «У добу середньовіччя релігія намагалася адаптуватися до змін соціального розвитку. Теоретики богослов'я у своїх наукових розвідках обґрунтовували ідею нерозривного зв'язку Бога з людиною та обов'язкового утримання мирян від спокус суспільства [3].

Розвій наукових теорій є неперервним процесом, який не так просто розділити за історичними віхами. Однак, за допомогою історичного методу в описі ретроспективи дослідження проблеми культури здоров'язбереження можемо назвати саме XVI ст., яке піднесло досліджувану нами проблему на якісно новий рівень. Гуманісти епохи Відродження у центр своєї творчості поставили прославлення природніх бажань, почуттів та життєвої енергії особистості саме через поширення освіти та культури. Цей період ознаменований появою плеяди мислителів, зокрема, яких можна вважати передвісниками епохи Відродження. До найбільш відомих належить Джованні Бокаччо, Йоган Екхарт, Роджер Бекон, Тиціан, Рафаель та ін., які почали поступово звільнятися від традиційних догм середньовіччя. Наукові відкриття гуманістів сприяли подальшому дослідженню проблем у арині ґрунтового аналізу складових культури здоров'язбереження особистості.

Вчені XVII ст. підготували всі передумови для пізнання людиною сутності здорового способу життя, привернення уваги суспільства до тих процесів, які впорядковують здоров'язберігаючу життєдіяльність людини. У своїй праці «Про підтримку здоров'я» англійський вчений-есеїст Ф. Бекон (1478–1535) стверджував, «що здоров'я для організму є найвищим благом та підвалиною щасливого та спокійного життя. Кожна людина повинна правильно харчуватися, раціонально чергувати час активності та сну, фізичні вправи та відпочинок» [1].

Власну теорію здоров'язбереження обґрунтував англійський філософ Джон Локк (1632– 1704 рр.), побудувавши її на принципі утилітаризму: «Здоров'я потрібне нам, перш за все, для наших справ та нашого благополуччя.

Хто хоче досягти успіху у суспільстві, тому потрібна міцна конституція, спроможна легко переносити втому, терпіти злигодні та життєві негаразди» [1].

Значущою подією тієї епохи виявилась створена родоначальником німецької класичної філософії. І. Кантом (1724 – 1804 рр.) програма збереження здоров'я, яку він ґрунтовно описав у своєму трактаті: «Люди прагнуть до реалізації власних бажань, а саме – бути міцними тілом та довго жити» [3].

Дещо інший підхід у трактуванні сутності поняття «здоровий спосіб життя» пов'язаний із працями одного з найвідоміших філософів-ірраціоналістів Артура Шопенгауера (1788–1860), який особливу увагу приділяв обґрунтуванню спеціальних умов збереження здоров'я людини. «Найважливіша умова для духовного та фізичного здоров'я людини, – стверджував вчений, – полягає у гарному настрої, великодушній вдачі, гарно влаштованому фізичному організмові. Через це ми повинні піклуватися про формування саме цих якостей» [4].

Таким чином, не зважаючи на дещо занепадницькі тенденції періоду середньовіччя, значно поглибився зміст поняття «здоров'я людини» та підтвердилась важливість дотримання здоров'язбережувального способу життя. Використання минулого історичного досвіду у вирішенні проблем зміцнення здоров'я людей є особливо актуальним в умовах непростой ситуації, що склалася в сучасній Україні.

Список використаних джерел

1. Башавець Н.А. Історія розвитку проблеми здоров'язбереження молоді. *Народна освіта* : Електронне наукове фахове видання. Вип. №3 (9). 2019. С.11-19. URL. <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/9/statti/bashavec.htm>.
2. Долинський Б. Т. Сутність поняття «здоровий образ життя» у педагогіці вищої школи. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. Черкаси: Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, 2019. Вип. 142. С. 26-31.
3. Єжова О. О. Школи здоров'я у країнах Східної Європи: теорія і практика : *монографія*. Суми : Сумський державний університет, 2018. 288 с.
4. Салій А. В., Зінченко Н. О., Біланов О. С. Історія філософії: навчальний посібник. Вид. 2-е, доповнене. Полтава : Дивосвіт, 2019. 192 с.

Андрій ГРИНЧАК
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
кафедра педагогіки та освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика,
педагогічний факультет,
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
(м. Івано-Франківськ, Україна)
(Наук. керівн. – кандидат педагогічних наук, доцент Н.М. САЛИГА)

ФОРМУВАННЯ ОСНОВНИХ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО

Побудова правової держави вимагає пошуку дієвих правових механізмів розвитку суспільства, зокрема вищої освіти. У розв'язанні цього питання важливе місце належить закладові вищої освіти та викладачеві як «з відповідною системою цінностей, інтересів і потреб, що є метою громадянського суспільства. Тільки органічний зв'язок політичної й правової культури, що відображає процес практичної життєдіяльності людей, формує повноцінне громадянське суспільство» [1, с.112].

Проблеми формування правової компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти досліджуються такими науковцями як М.Городиський, Т.Почтар, О.Скакун, М.Цимбалюк та ін. Методи, форми та засоби формування правової компетентності майбутніх науково-педагогічних працівників досліджуються в працях І. Голосніченко, О. Іваній, А. Юдіної та ін.

Поняття «компетентнісний підхід» є порівняно новим педагогічним явищем, так як характерним є здебільшого трактування, що «саме компетенції є визначальною складовою компетентності, а компетентність є універсальним виміром успішної діяльності фахівця» [3, с.24].

Вчені І. Воронова [2], І. Голосніченко [3], А. Юдіна [5] та ін. стверджують, що саме такий підхід акцентує увагу на умінні особистості розв'язувати проблеми, що «потребують нових завдань проєктування, рефлексії та контролю щодо ефективності обраного шляху відповідно до розв'язання проблеми, що виникають. Тобто йдеться про доведену готовність особистості до діяльності [5, с.151].

Правову компетентність викладача закладу вищої освіти А. Губа тлумачить як «складне утворення в цілісній структурі особистості науково-педагогічного працівника, що здобувають правові та педагогічні знання, практичні вміння, необхідні для реалізації правового виховання студентської молоді та організації майбутньої педагогічної діяльності в межах правового поля» [4, с.71].

На основі аналізу їх наукових досліджень можна зробити висновок, що досліджувана нами якість є важливою складовою професійної компетентності майбутнього викладача ЗВО.

На переконання більшості науковців, для майбутніх педагогів фундамент моделі випускника закладу вищої освіти складають такі складові компетентності як когнітивна, особистісна, мотиваційна, правова та ін. Беручи до уваги сучасні підходи (зокрема, компетентнісний), визначимо взаємопов'язані компоненти правової компетентності майбутніх викладачів ЗВО, а саме: інтелектуально-пізнавальний, мотиваційно-ціннісний, поведінково-діяльнісний.

Проаналізувавши методи, форми та засоби формування правової компетентності майбутніх викладачів, вважаємо, що запропоновані для опанування студентам магістратури навчальні курси, які призначені формувати їх правову компетентність, не забезпечують здобуття професійно-правових знань, умінь, професійних і особистісних якостей, необхідних для успішного здійснення професійно-правової діяльності в закладі вищої освіти.

Формування досліджуваного феномена передбачає засвоєння майбутнім викладачем не окремих елементів правових знань, а оволодіння сукупністю освітніх компонентів, які передбачають розвиток інтелектуально-пізнавального компоненту правової компетентності, який забезпечує особистість загальноправовими знаннями та сприяє успішній організації професійної діяльності та здійснення правового виховання студентів. Як слушно зазначає Т. Ярошевська, «правові знання є стрижнем сучасного правового мислення, так як генерують акти правосвідомості, тобто систему відносин до морально-правових норм через призму пізнання права як соціального явища» [6, с.150].

Інтелектуально-пізнавальний компонент є пріоритетним у формуванні правової компетентності у майбутніх викладачів, що передбачає наявність у них знань прав і свобод людини, основ освітнього законодавства, уміння орієнтуватися в інформаційних потоках,

Що стосується формування поведінково-діялісного компоненту правової компетентності майбутнього викладача, він визначається, перш за все, комплексом фахових умінь і навичок (когнітивні, організаційні, виховні, прогностичні, емоційно-вольові), що зумовлюють його готовність розв'язувати професійні завдання у правовому полі та уміння застосовувати правові знання у майбутній професійній діяльності. Як стверджує науковець Г. Васянович, «поведінково-діялісний компонент у структурі правової компетентності студента магістратури формує готовність до діяльності викладача закладу вищої освіти, забезпечує організацію правового виховання студентів. Зміст поведінково-діялісного компонента в структурі правової компетентності майбутнього викладача є показником рівня його професійної підготовки» [1, с.169].

Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає сформовану мотивацію до розвитку правової компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти, усвідомлення значущості та цінності правових знань у педагогічній діяльності. Цей компонент «включає внутрішні спонукання особистості до правомірної діяльності, її ціннісні орієнтації та переконання щодо значення права, а також інтерес до правового удосконалення, що зумовлює повагу до законів, необхідність їх дотримання та активну участь у суспільному житті відповідно до правових норм» [3, с.24].

Таким чином формування у майбутніх викладачів базових компонентів правової компетентності може бути реалізовано виключно у різних видах діяльності на етапі фахової підготовки.

Список використаних джерел

1. Васянович Г. П. Вибрані твори : у 7 т. Морально-правова відповідальність педагога : теоретико-методологічний аспект : моногр. / Львівський науково-практичний центр Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. 2015. 352 с.
2. Воронова І. В. Правова культура, як умова становлення і функціонування громадянського суспільства. Правова культура і громадянське суспільство в Україні: стан і перспективи розвитку : матеріали міжнар. наук. конф., м. Харків, 12 жовтня 2007 р. / [редкол. : Ю. П. Битяк, І. В. Яковюк, Г. В. Чапала]. Харків : Право, 2019. С. 322-324.
3. Голосніченко І. Правосвідомість і професійно-правова компетентність у розбудові Української держави. *Право України*. 2020. № 4. С. 24-25.
4. Губа А.В. Правове виховання та його роль у формуванні особистості. Теорія і методика навчання та виховання : зб. наук. праць. Харків : Харківський державний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2021. Вип. 8. С. 65–74.
5. Юдіна А.А. Теоретичні аспекти формування правової культури студентів. URL. http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/stud_almanah/v_1/69.p
6. Ярошевська Т. Правова освіта для студентів вищих навчальних закладів. *Право України*. 2019. № 5. С. 149–154.

Тетяна ГРОНДЕКС

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти

кафедра початкової освіти та освітніх інновацій

педагогічний факультет,

Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,

(м. Івано-Франківськ, Україна

(Наук. керівн. – доктор педагогічних наук, професор М.В. КЛЕПАР)

АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У сучасних умовах трансформації початкової освіти, орієнтованої на гуманізацію, дитиноцентризм і збереження психічного здоров'я учнів, особливої актуальності набуває пошук педагогічних засобів, здатних поєднати навчально-розвивальні та корекційно-профілактичні функції. Одним із таких ефективних засобів є арт-терапія, яка ґрунтується на використанні різних видів мистецтва як інструменту розвитку особистості, її емоційної сфери та творчого потенціалу.

До появи розгорнутого вербального мовлення людина історично виражала свій внутрішній стан через образи й символи, насамперед у малюнку. Подібна закономірність простежується й в онтогенезі: молодші школярі значно вільніше й автентичніше «говорять» мовою зображення, ніж у формі вербальних суджень, що зумовлює високий розвивальний потенціал художньо-творчої діяльності в цьому віці

Арт-терапія сформувалася на перетині психології, педагогіки та мистецтва і має глибокі історико-теоретичні витоки. Її становлення пов'язане з ідеями психоаналітичної школи, зокрема з поглядами З. Фрейда та К. Юнга, які розглядали художній образ як символічний шлях до несвідомого. Дитячий малюнок, на їхню думку, є важливим джерелом інформації про внутрішні переживання, страхи й фантазії дитини [4, с. 18].

Подальший розвиток арт-терапії пов'язаний з діяльністю А. Хілла, який увів термін «art therapy» у науковий обіг, а також з працями М. Наумбург, Е. Крамер, Дж. Рубін, які розглядали художню діяльність як альтернативу вербальній комунікації, особливо у роботі з дітьми. У педагогічному вимірі арт-терапія поступово трансформувалася з лікувально-психотерапевтичного методу в розвивально-освітній інструмент, адаптований до умов шкільного середовища [4, с. 41].

У початковій школі арт-терапія переважно функціонує як складова психолого-педагогічного супроводу та здоров'язберезувального освітнього середовища. Вона використовується для зниження рівня шкільної тривожності,

полегшення адаптації першокласників, профілактики емоційних і поведінкових труднощів, а також підтримки дітей з особливими освітніми потребами [3].

Специфікою арт-терапії є її процесоцентричний характер: ключового значення набуває не художня цінність продукту діяльності, а сам процес творчого самовираження, у якому дитина отримує можливість усвідомити власні емоції, переживання та внутрішні конфлікти. Художній продукт у цьому випадку розглядається як «слід» внутрішнього процесу, а не як об'єкт естетичної оцінки [5, с. 56].

Розвиток креативного потенціалу молодших школярів є одним із ключових результатів систематичного застосування арт-терапевтичних практик. Креативність у цьому віці проявляється насамперед через уяву, образне мислення, здатність до фантазування та створення оригінальних ідей.

Арт-терапія стимулює дивергентне мислення, формує гнучкість і варіативність пізнавальних процесів, оскільки дитина постійно здійснює вибір матеріалу, кольору, сюжету, способу зображення. Вільне експериментування з формою і змістом сприяє розвитку оригінальності, готовності до пошуку нестандартних рішень та інноваційного мислення [2, с. 29].

Важливим чинником розвитку креативності є також емоційне самовираження. Через лінію, колір, композицію молодший школяр передає ті емоції, які складно або неможливо вербалізувати. Усвідомлення та «проговорювання» образів у безпечному середовищі сприяє гармонізації емоційної сфери, підвищенню самооцінки та впевненості у власних можливостях [4, с. 64].

У педагогічній практиці початкової школи застосовуються різні форми організації арт-терапевтичної діяльності: індивідуальна, групова та родинна. Особливо ефективними є групові форми роботи, які сприяють розвитку комунікативних умінь, емпатії та позитивного мікроклімату в класному колективі.

Серед основних видів арт-терапії, що використовуються з молодшими школярами, виокремлюють ізотерапію, казкотерапію, музикотерапію, драматерапію, пісочну та кольоротерапію. Кожен із цих видів має власний розвивальний потенціал і сприяє формуванню різних компонентів креативності – від уяви та образного мислення до здатності до саморефлексії й творчої ініціативи [1, с. 87].

Отже, арт-терапія є ефективним педагогічним засобом розвитку креативного потенціалу молодших школярів, який поєднує розвивальний, корекційний і профілактичний вплив. Її використання в освітньому процесі початкової школи створює умови для гармонійного розвитку особистості дитини, підтримки її психічного здоров'я, формування позитивної Я-концепції та здатності до творчого самовираження.

Систематичне впровадження арт-терапевтичних практик відповідає завданням сучасної початкової освіти та концепції Нової української школи, спрямованої на виховання креативної, емоційно зрілої й соціально компетентної особистості.

Список використаних джерел

1. Будник С. Арт-терапія як засіб розвитку творчої уяви молодших школярів у сучасному освітньому просторі. *Актуальні проблеми навчання і виховання молодших школярів* : матеріали II Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф. здобувачів вищ. освіти і молод. учених, Харків, 8 трав. 2025 р. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди [та ін.; за заг. ред. Л. П. Ткаченко]. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2025. С. 18 – 20.
2. Гундერთайло О. М. Арт-терапія в роботі з дітьми молодшого шкільного віку. Київ : Педагогічна думка, 2017. 156 с.
3. Danylchuk, L. ., Stynska, V. ., Shtyfurak, V. ., Byrko, N. ., & Kravchyn, T. (2025). Research Results on the Problem of Health Preservation among Ukrainian Education Sector Employees during Martial Law. *European Journal of Sustainable Development*, 14(4), 693. <https://doi.org/10.14207/ejsd.2025.v14n4p693>
4. Malchiodi C. A. *Art Therapy and Health Care*. New York : Guilford Press, 2012. 312 p. <https://www.guilford.com/books/Art-Therapy-and-Health-Care/Cathy-Malchiodi/9781462507160/contents?srsId=AfmBOoqrNhD49bq8EfEeuABPz2bNiP8NBBdipBiqh4bHU-ZJgHEHnup2>
5. Rubin J. A. *Approaches to Art Therapy: Theory and Technique*. New York : Routledge, 2016. 448 p. <https://www.routledge.com/Approaches-to-Art-Therapy-Theory-and-Technique/Rubin-vandenBerg/p/book/9781138884564>

Сергій ГРУШЕЦЬКИЙ

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти

кафедра педагогіки та освітнього менеджменту

імені Богдана Ступарика,

педагогічний факультет,

Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,

(м. Івано-Франківськ, Україна)

(Наук. керівн. – кандидат педагогічних наук, доцент Н.М. САЛИГА)

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

Проблема самовдосконалення особистості має давню історію дослідження у філософії, педагогіці та психології. Її базові положення були вперше обґрунтовані у працях грецьких та римських мислителів. Античний період в еволюції людської цивілізації тісно переплітається з «відкриттям людини». Зазначимо, що найдавніше висловлювання про самовдосконалення людини належить Сократові, який казав, що найскладнішою роботою є «пізнання самого себе». Тобто філософ був переконаний, що людина все життя перебуває у пошуку своєї сутності і головною умовою почуватись щасливою є процес удосконалення та розвитку.

Платонові приписують висловлювання: «Я вивчаю самого себе». У працях філософа вперше появилось слово «гносiс» (греч. αὐτό-βελτίωσις – вдосконалення себе), яке філософ трактував «як пізнання природи людини та її саморозвитку». Професійна готовність до самовдосконалення є базовим чинником реалізації ефективної діяльності майбутніми викладачами закладу вищої освіти. Її ми трактуємо як головну передумову реалізації здобутих в результаті навчання ключових та спеціальних компетентностей.

Поділяємо думку М. Чобітько, що «професійна готовність студента магістратури включає окрім наявності відповідного рівня теоретичних знань та практичних навичок, здатність до самовдосконалення, самореалізації, вміння мобілізувати власний творчий потенціал у відповідних умовах [12, с.61]. У зв'язку з цим, перед закладами вищої освіти в процесі фахової підготовки студентської молоді стоїть завдання створити всі належні умови для самостійного розвитку всіх компетентностей та готовність до професійного самовдосконалення.

Поняття «готовність до професійної діяльності» є предметом зацікавлення як педагогів, так і психологів. Зазначимо, що педагогічна наука основну увагу зосереджує на виявленні умов та чинників, що дають можливість управляти

процесом розвитку готовності.

Що стосується психологів, то вони досліджують сутність взаємозв'язків між готовністю до діяльності та продуктивністю самої діяльності. Як слушно зауважує І. Хоржевська, «стан професійної готовності здобувача вищої освіти безпосередньо впливає на рівень його адаптації до умов праці, мобільності, спрямованості на саморозвиток та самовдосконалення» [11, с.112].

Психологічна енциклопедія визначає «готовність до професійної діяльності» як стан гнучкості психофізіологічних систем особистості, які є головною умовою виконання професійної діяльності» [7, с.215]. Сучасна педагогічна та психологічна наука накопичила великий теоретичний і практичний досвід у дослідженні різних аспектів готовності людини до різних видів професійної діяльності.

Поділяємо погляди вченої Н. Ковальчук, яка зазначає: «Поняття «готовність» має кілька значень: по-перше, це згода робити що-небудь, по-друге, наявність певних здібностей та активності стан людини, по-третє, змобілізованість усіх можливостей виконувати певне завдання» [2, с.99]. Проаналізуємо проблему формування готовності до професійного самовдосконалення з позиції педагогічної науки.

Науковці І. Березовська, Л. Бірюк, Т. Новаченко, О. Федій та ін. виокремлюють такі форми готовності як довготривала та короткочасна, єдність яких полягає в тому, що продуктивність довготривалої готовності детермінується її функціональним компонентом – тимчасовою готовністю.

О. Федій переконаний, що «важливою умовою готовності студентів до професійного самовдосконалення є певний рівень розвитку, перш за все, їх морально-психологічної готовності, без якої важко досягнути ефективного виконання професійних завдань» [10, с.341]. Однією з важливих умов формування готовності до професійного самовдосконалення студентів магістратури є усвідомлення ними значущості теоретичних знань, умінь та навичок, здобутих у закладах вищої освіти.

Так, на переконання О. Писарчук, на формування досліджуваної нами якості у студентської молоді важливу роль відіграють усі види стимулювання, і в першу чергу, мотивація навчання, потреби, пізнавальні інтереси тощо» [6, с.102]. Як бачимо, першим кроком у формуванні готовності до професійного самовдосконалення студентів магістратури є мотивація навчання. У контексті цього варто навести висловлювання С. Паршук: «Мотивація навчання визначається кількома чинниками: освітнім процесом та середовищем закладу вищої освіти; організацією освітнього процесу, віковими характеристиками суб'єкта навчання, особистісними якостями викладача, специфікою навчальних курсів тощо» [5, с.192].

Низка сучасних науковців А. Бойко, Л. Борисенко, Т. Зайчикова, І.

Зязюн, Е. Остапенко та ін. акцентують увагу на тому, що проблема готовності здобувачів вищої освіти до професійного самовдосконалення перебуває у тісному зв'язку з готовністю до професійної діяльності загалом. Так, під досліджуваним поняттям вчена Т. Зайчикова розуміє «позитивно мотивовану діяльність, спрямовану на підвищення рівня фахової компетентності та удосконалення професійно важливих якостей відповідно до власних цілей розвитку» [1, с.15].

Вчена Е. Остапенко, визначаючи головні етапи готовності студентів до професійного саморозвитку та самовдосконалення, слушно зауважує: «Самовдосконалення майбутнього викладача ЗВО обов'язково передбачає самоосвітню діяльність, яка буде безрезультатною без самовиховної роботи, сутність якої в тому, щоб розвивати особистісні якості, знання, уміння та навички» [3].

За висновками науковця О. Остряньської, професійне самовдосконалення є базовим аспектом фахової підготовки майбутнього фахівця та результатом його комунікації із соціумом, у процесі якої формуються особистісні якості, реалізується бажання їх розвинути. Це глибоко усвідомлений процес мотивованого підвищення рівня власної професійної компетентності відповідно до особистої програми розвитку» [4, с.44].

Цікавими для нашого дослідження є висновки В. Семиченка, який зазначає, що самовдосконалення є усвідомленим прагненням людини змінювати своє власне «Я». Потреба у самовдосконаленні розвивається із пізнання самого себе та усвідомлення контрверсійності ідеального образу себе та реального [8, с.180].

Викликають інтерес наукові дослідження А. Смолук, яка стверджує, що важливо відокремлювати поняття професійне та особистісне самовдосконалення людини, адже професійне становлення є виключно продовженням загального розвитку особистості [9, с.173]. Вчена відносить категорію «самовдосконалення» до базових понять педагогічної науки і трактує його як активність людини у прагненні розвинути особистісний потенціал та власні здібності» [9, с.181].

Таким чином, сучасними вченими розроблено теоретичні основи формування готовності майбутнього фахівця до самовдосконалення, професійного саморозвитку. Опираючись на аналіз досліджень сучасних науковців, трактуємо професійне самовдосконалення здобувачів вищої освіти магістерського рівня як усвідомлену самопроєктувальну діяльність, що обумовлена системними зусиллями щодо удосконалення самого себе відповідно до особливостей професії викладача ЗВО. Виключно професійне самовдосконалення має можливість забезпечити студенту магістратури максимальну самореалізацію.

Список використаних джерел

1. Зайчикова Т. В. Соціально-психологічні детермінанти синдрому «професійного вигорання» у вчителів : автореф. дис. ... канд. психол. Наук :19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи». Київ, 2019. 20 с.
2. Ковальчук Н.П. Рівні професійного самовдосконалення особистості студентської молоді педагогічного коледжу. Умань : Уманський гуманітарно-педагогічний коледж ім. Т. Г. Шевченка, 2019. 123 с.
3. Остапенко Е.О. Саморозвиток студента у вищому навчальному закладі освіти. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32612152.pdf>
4. Остряньська О. Професіоналізм викладача вищої школи як важливий чинник професійного розвитку майбутніх педагогів. *Початкова школа*. 2019. № 5. С. 43-45.
5. Паршук С. Професійний саморозвиток і самовдосконалення майбутніх учителів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2019. № 9 (1). С. 191–195. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2014_9\(1\)](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2014_9(1)) 30
6. Писарчук О. Т. Організація освітньо-розвивального середовища в системі підготовки майбутнього вчителя. Тернопіль : Вектор, 2023. 260 с.
7. Психологічна енциклопедія / автор-упоряд. О. Степанов. Київ: «Академвидав», 2016. 424 с.
8. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний та особистісний підхід: моногр. Київ: Либідь, 2021. С. 176–203.
9. Смолюк А. Професійний саморозвиток майбутніх учителів в освітньому середовищі педагогічного коледжу: монографія. Київ: Вища школа, 2023. 240 с.
10. Федій О. А. Підготовка педагогів до використання засобів естетотерапії: теорія і практика : монографія. Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2019. 404 с.
11. Хоржевська І. М. Професіоналізм та професійний розвиток особистості. Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Сер.: Державне управління. 2022. Т. 214, Вип. 202. С. 110–113. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdu_2013_214_202_24.
12. Чобітько М. Г. Самовдосконалення студентів-майбутніх учителів у процесі особистісно-орієнтованої професійної підготовки. *Педагогіка і психологія*. 2021. № 1 (42). С. 57–69.

Владислава ДЯЧУК
*кафедра педагогіки та освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика,
педагогічний факультет,
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
(м. Івано-Франківськ, Україна)
(Наук. керівн. – доктор філософії, асистент Т. В. ПАСКА)*

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

Національно-патріотичне виховання є однією з ключових складових освітнього процесу в Україні, особливо актуальною в умовах сучасних викликів, які постали перед українським суспільством. Воно передбачає формування у здобувачів освіти глибокого почуття любові до Батьківщини, усвідомлення своєї національної ідентичності, поваги до рідної мови, історії, культури, звичаїв та героїв українського народу. Серед усіх навчальних предметів провідну роль у цьому процесі відіграють українська мова та література, які виступають не лише навчальними дисциплінами, а й потужним інструментом духовного формування особистості.

Національне виховання – це виховання дітей на культурно-історичному досвіді рідного народу, його традиціях, звичаях і обрядах, багатовіковій виховній мудрості. Національне виховання духовно відтворює в дітях ментальність народу, увічніює в підростаючих поколіннях як специфічне, самобутнє, що є в кожній нації, так і загальнолюдське, спільне для всіх націй світу свідомість і цілісність орієнтації молоді. Найголовніше завдання педагога – це формування в учнів національної гідності і гордості за свою землю, народ, батьківщину, усвідомлення себе представниками державної нації, носіями незалежності і державності [3].

Патріотичне виховання – складова частина національного світогляду і поведінки людини, її ставлення до рідної країни, всіх націй та народів. Відданість Україні – невід’ємна ознака національно свідомого громадянина. Без любові до Батьківщини, готовності примножувати її багатства, оберігати честь і славу, а за необхідності – віддати життя за її свободу і незалежність, людина не може бути громадянином [1].

В сучасних умовах триває боротьба за цілісність Української Держави. Етнічний і територіальний патріотизм українців замінюється державницьким патріотизмом, який полягає в усвідомленні необхідності відстояти незалежність, захистити державність, забезпечити соборність України.

Національно-патріотичне виховання під час вивчення української мови та літератури сприяє формуванню самосвідомості, гідності, відповідальності за майбутнє держави. Через слово, художній образ, історичну пам'ять здобувачі освіти навчаються шанувати свою країну, її традиції та мову. Завдання педагогів – зробити цей процес максимально цікавим, осмисленим та дієвим, виховуючи нове покоління свідомих українців [2].

Варто виокремити основні аспекти використання української мови як засобу формування національної ідентичності: українська мова є не лише засобом комунікації, а й головним чинником самоідентифікації народу; використання мови у повсякденному житті сприяє її популяризації та зміцненню державного статусу; формування мовної культури сприяє розвитку особистості як активного громадянина.

Окрім того, особливу роль відводиться українській літературі у вихованні патріотизму: українська література відображає історичні події, боротьбу за незалежність, національні ідеї; твори Тараса Шевченка, Лесі Українки, Івана Франка та інших класиків формують моральні та патріотичні ідеали; сучасна література показує актуальні події, зокрема боротьбу за суверенітет України [3].

Українська література у своїй історичній тягlostі відображає боротьбу українського народу за волю, гідність, культурну цілісність. Вивчення творів Тараса Шевченка, Івана Франка, Лесі Українки, Василя Стуса, Ліни Костенко, Сергія Жадана тощо – це шлях до глибшого розуміння національної ідеї, ідеї нескореності, гуманізму, духовної сили. Патріотизм у літературі проявляється через:

- образи борців за національну ідею (Катерина, Маруся Чурай, Мойсей, Грицько Бобренко, Василь Стус);
- сюжети про трагічні події історії України (Голодомор, війни, репресії, Чорнобиль);
- теми збереження традицій, звичаїв, народної моралі (у фольклорі, повістях Уласа Самчука, новелах Ольги Кобилянської, драмі «Украдене щастя»);
- символи національної боротьби (калина, рушник, рідна мова, степ, пісня тощо) [4].

Такі теми викликають у здобувачів освіти співпереживання, допомагають формувати критичне мислення, збуджують інтерес до історії країни, виховують гідних громадян України. Варто звернути увагу на найбільш доцільні форми і методи патріотичного виховання на уроках української мови та літератури:

- аналіз художніх текстів з точки зору національної ідентичності, свободи, державності;
- проєктна діяльність: дослідження історії української мови, аналіз образу патріота в літературі;

- творчі завдання: написання есе, віршів, творів-роздумів на тему патріотизму;
- читання патріотичної поезії з подальшим обговоренням;
- участь у мовно-літературних конкурсах, олімпіадах, дебатах про значення мови та культури;
- зустрічі з сучасними письменниками та перегляд екранізацій патріотичних творів;
- організація тематичних тижнів української мови та літератури;
- проєкти з дослідження мовних особливостей рідного регіону;
- співпраця з музеями, театрами, літературними угрупованнями [3].

Цінними є також інтегровані заходи, наприклад, проведення Дня писемності й мови спільно з уроками історії, музики, образотворчого мистецтва. Такий підхід поглиблює сприйняття літературного твору як частини культурного коду нації.

Таким чином, національно-патріотичне виховання – це невід’ємна складова освітнього процесу, особливо під час вивчення української мови та літератури. Через мовну практику, художнє слово, творчі завдання та активне залучення учнів до аналізу історичних подій формується свідоме покоління, яке не лише цінує свою національну спадщину, а й активно працює на її збереження й розвиток.

Список використаних джерел

1. Вознюк О. Розвиток педагога як громадянина-патріота у сфері соціальних рис українського етносу. *Проблеми освіти: Збірник наукових праць*. 2015. № 82. С. 45-50.
2. Кравченко М. Формування національної свідомості і патріотизму на уроках української мови і літератури та в позакласній роботі. Білгород-Дністровський. 2018. URL: https://naurok.com.ua/formuvannya-nacionalno-svidomosti-i-patriotizmu-na-urokah-ukra-nsko-movi-i-literaturi-ta-v-pozaklasniy-roboti-96519.html?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 26.05.2025).
3. Національно-патріотичне виховання дітей та молоді в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення України: стратегії і завдання. Збірник тез методологічного семінару (м. Київ, 6 квітня 2023 р.). Івано-Франківськ: НАІР, 2023. 548 с.
4. Скутіна В. Ціннісні аспекти формування національної самосвідомості старшокласників. Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / за заг. ред. О. В. Сухомлинської. Київ: АПН України, 1997. 203 с.

Тетяна КЛИМПУШ

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

кафедра педагогіки та освітнього менеджменту

імені Богдана Ступарика,

педагогічний факультет,

Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,

(м. Івано-Франківськ, Україна)

(Наук. керівн. – кандидат педагогічних наук, професор Л.М. ПРОКОПІВ)

АНАЛІЗ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ УНІВЕРСИТЕТУ

Аналіз сучасних досліджень засвідчує, що поняття «освітній простір» у педагогічній науці інтерпретується багатовимірно — як соціокультурне, комунікативне, діяльнісне й цифрове середовище розвитку особистості. Розуміння сутності цього феномена трансформувалося від ототожнення його з інфраструктурою освіти до трактування як інтегративної системи впливів та взаємодій, у межах якої формується особистість здобувача освіти.

Як зазначає В. Кремень, освітній простір — це «цілісна система суспільних, інституційних і духовних зв'язків, що забезпечують розвиток людини через відтворення культури, науки й цінностей освіти» [2, с.18.]. У цьому контексті освіта розглядається не лише як передача знань, а як процес культурної комунікації, у якому формуються нові соціальні смисли.

І. Бех наголошує, що освітній простір є простором саморозвитку та самореалізації особистості, у межах якого розкривається її індивідуальність, моральна саморегуляція та відповідальність за власне навчання [1].

О. Сухомлинська пропонує бачити освітній простір як культурно-ціннісний феномен, що інтегрує як формальні, так і неформальні освітні процеси, охоплюючи інформаційно-комунікативні технології, інтернет-простір і цифрову взаємодію [3].

У міжнародних дослідженнях (А. Hargreaves, М. Fullan, J. Dewey, Р. Jarvis, J. Wenger) освітній простір розглядається як мережеве середовище спільного створення знань, у якому навчання є результатом соціальної взаємодії, обміну досвідом та колективного пошуку смислів. Наприклад, J. Dewey ще на початку ХХ століття підкреслював, що «освіта — це реконструкція досвіду через взаємодію індивіда і середовища» [68.].

Узагальнюючи різні наукові підходи, освітній простір закладу вищої освіти можна визначити як інтегративну, відкриту, динамічну систему соціокультурних, педагогічних і цифрових взаємодій викладачів та здобувачів

освіти, спрямовану на формування компетентностей, професійної автономії та академічної культури.

У Карпатському національного університеті імені Василя Стефаника освітній простір реалізується через:

розвиток інформаційно-цифрової інфраструктури (d-learn, Google Workspace for Education, цифрові журнали, відеолекції, інтерактивні симулятори njoj);

упровадження студентоцентрованого навчання на основі індивідуальних освітніх траєкторій;

організацію академічної мобільності та міжнародних проєктів Erasmus+;

функціонування моніторингової системи якості освіти на рівні кафедр і факультетів;

розвиток дослідницької компетентності магістрантів через участь у конференціях, тренінгах і наукових лабораторіях.

Таким чином, сучасний освітній простір PDJ – це динамічна система взаємодії людини, знання й технологій, що забезпечує реалізацію гуманістичної парадигми освіти, розвиток критичного мислення, академічної культури та професійної компетентності майбутнього викладача.

У системі вищої освіти України моніторинг якості освіти розглядається як один із ключових механізмів забезпечення ефективності підготовки майбутніх педагогів, розвитку їхніх професійних і аналітичних компетентностей.

У процесі теоретичного аналізу наукових джерел встановлено, що поняття «моніторинг» у педагогічній науці трактується надзвичайно широко й багатопланово. Воно поступово перетворилося з технічного інструмента вимірювання на багатофункціональний механізм забезпечення якості освітніх процесів. Українські та зарубіжні дослідники розглядають моніторинг як ефективний засіб управління розвитком освіти, що поєднує діагностику, прогнозування й корекцію педагогічних явищ.

У сучасних підходах його визначають не лише як систему збору даних, а як інформаційно-аналітичну технологію, що дає змогу оцінювати реальний стан і перспективи вдосконалення освітньої діяльності. Саме у такому контексті моніторинг виступає інструментом управління якістю освіти, зокрема підготовкою фахівців медичного і педагогічного профілю.

У контексті діяльності Карпатського національного університету імені Василя Стефаника ця проблематика має особливу вагу, адже університет реалізує низку освітніх програм, зорієнтованих на формування сучасного педагога, здатного критично оцінювати власну діяльність, аналізувати якість освітнього процесу й активно впроваджувати інновації.

Актуальність моніторингу якості освіти зумовлена тим, що сучасне університетське середовище – це динамічна, відкрита система, де зміни

відбуваються швидше, ніж традиційні механізми управління ними. Відтак, моніторинг стає інструментом безперервного пізнання й удосконалення освітньої реальності, що дозволяє не лише оцінювати результати навчання, а й прогнозувати напрями розвитку освітньої програми, діяльності кафедр, науково-педагогічних працівників, здобувачів освіти.

У сучасній системі вищої освіти моніторинг розглядається як багатофункціональний управлінський процес, що об'єднує різні форми контролю, оцінювання й аналітики результатів навчання здобувачів освіти.

У контексті університетської освіти моніторинг виступає своєрідним механізмом саморегуляції освітньої системи, який забезпечує її здатність до розвитку. Застосування аналітичних процедур дає змогу виявляти сильні сторони навчального процесу, своєчасно коригувати недоліки, прогнозувати результати діяльності здобувачів вищої освіти і викладачів, а також забезпечувати якісне управління освітньою траєкторією кожного здобувача.

Вибір керівниками ЗВО, гарантом освітньої програми чи педагогічним колективом стратегії моніторингу має бути зорієнтований передусім на збереження суб'єктності студента як активного учасника освітнього процесу. Йдеться про необхідність створення умов, за яких здобувач освіти не лише демонструє результати навчання, а й розуміє їхню динаміку, усвідомлює власний прогрес, бере участь у самооцінюванні та плануванні подальшого професійного розвитку.

У свою чергу, для викладачів моніторинг стає інструментом педагогічної рефлексії, що сприяє вдосконаленню змісту й методів викладання, розвитку інноваційних практик та формуванню індивідуальних освітніх стратегій. Для адміністрації ЗВО результати моніторингових досліджень виконують управлінську функцію, оскільки допомагають ухвалювати обґрунтовані рішення щодо оновлення освітніх програм, ресурсного забезпечення, підвищення кваліфікації персоналу та покращення якості освітніх послуг.

Таким чином, моніторинг у системі вищої освіти можна вважати інтегративною формою взаємодії всіх учасників освітнього процесу, що сприяє підвищенню його ефективності, гармонійному розвитку особистості студента й формуванню культури якості в університетському середовищі.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання: науково-практичні засади. К.: Либідь, 2003. 256
2. Кремень В. Синергетична модель розвитку освіти як відповідь на виклики сьогодення. *Рідна школа*. 2020. №6. С. 3–6.
3. Сухомлинська О. В. Освіта і культура в контексті глобалізаційних процесів. К.: Педагогічна думка, 2016. 312 с.

Арсен МАКАРЧУК

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти

кафедра педагогіки та освітнього менеджменту

імені Богдана Ступарика,

педагогічний факультет,

Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,

(м. Івано-Франківськ, Україна)

(Наук. керівн. – кандидат педагогічних наук, доцент Н.М. САЛИГА)

ОРГАНІЗАЦІЯ КУЛЬТУРНО-ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

В умовах сучасного культурного простору актуальною є проблема організації культури дозвілля студентів. У Законі України «Про вищу освіту» регламентовано базові підходи до підготовки майбутніх педагогів. Перед закладами вищої освіти стоїть завдання не тільки підготувати висококваліфікованого фахівця, але й сформувати всебічно розвинену особистість. Для реалізації цієї мети у закладах вищої освіти важливо дотримуватися певних принципів організації вільного часу студентів, який би охоплював як навчання, так і дозвілля.

Окремі аспекти формування особистості досліджуються у психолого-педагогічній літературі (І. Бех, С. Карпенчук, О. Коберник, Г. Пустовіт, Н. Ревнюк та ін.). Науковці Н. Гончарова, І. Зязюн, В. Кузь, О. Пехота та ін. акцентують основну увагу на аналізі загальних підходів до розвитку особистості студентської молоді, упровадженні інноваційних методик, удосконаленні виховного процесу у закладі вищої освіти в цілому.

Особливості освітнього процесу у ЗВО досліджують О. Дубасенюк, І. Петрової, О. Якуба та ін., які стверджують важливість внесення змін до реалізації освітнього процесу, пропонують інноваційні технології та методи виховної роботи. Педагогічні засади культурно-дозвіллевої діяльності здобувачів вищої освіти вивчають А. Вишняк, А. Воловик, Н. Крилова, В. Кудін, С. Пішун, Г. Бреславська, Н. Флегонтова та ін.

В останні десятиліття культурно-дозвіллева діяльність студентів є об'єктом аналізу таких наук як педагогіка, соціологія, психологія та культурологія. Аналіз наукової літератури засвідчив, що організація дозвілля студентської молоді є складним і багатоаспектним процесом, спрямованим на розвиток особистості майбутнього фахівця. Культурно-дозвіллева діяльність приваблює здобувачів вищої освіти нерегламентованістю, індивідуальним вибором конкретного його виду.

Важливим аспектом культури проведення вільного часу є врахування розумових здібностей, смаків, інтересів, потреби молодої людини. Як слушно з

цього приводу зауважує Ю. Біла, «існує пряма пропорційність між морально-духовним розвитком особистості та змістом її дозвілля. Однак має місце і зворотний зв'язок: культурним може бути тільки змістовно наповнене, ефективно за своїм впливом на особистість дозвілля» [1].

Для формування культури дозвіллевої діяльності здобувачів вищої освіти потрібно дотримуватись певних організаційних умов. Поділяємо висновки вченої С. Пішун, яка під організаційними умовами формування досліджуваного нами утворення розуміє «систему певних ситуацій, необхідних для реалізації конкретної мети, зокрема формування культури дозвіллевої діяльності студентів» [5]. Дослідник обґрунтовує необхідність дотримання наступних умов: 1) підготовка академнастиків до формування культури дозвіллевої діяльності студентів; 2) набуття здобувачами вищої освіти навичок розумного використання вільного часу; 3) створення у закладі вищої освіти відповідного виховного середовища для креативної творчості студентів [Там само].

Науковець І.Шевчук вказує на винятково важливу роль академнастика групи в організації культурно-дозвіллевої діяльності здобувачів вищої освіти, так як «він має можливість на засадах особистісного підходу здійснювати вплив на кожного студента, формувати його здоров'язбережувальну компетентність, використовуючи різні форми, методи, засоби дозвіллевої діяльності та враховуючи особливості фахової підготовки студентів за обраною ними спеціальністю» [6].

У процесі організації культурно-дозвіллевої діяльності майбутніх педагогів передбачається залучення їх до активної участі в різних культурно-виховних заходах. Низка науковців (Ю. Баранецька, З. Бондаренко, А. Воловик, Н. Останіна та ін.) серед заходів культурно-дозвіллевої роботи основну увагу зосереджують на таких основних напрямках: виховна робота, культурно-просвітницька та художньо-творча діяльність (участь здобувачів вищої освіти у мистецьких колективах та організація різних проєктів).

Культурно-просвітницька робота здійснюється через відвідування студентами вистав, фестивалів, концертних програм, використання різних форм бібліотечної роботи тощо. С. Пащенко виокремлює такі основні завдання культурно-просвітницької роботи зі студентською молоддю: створення комплексної системи виховання студентів; вивчення інтересів, смаків, творчих здібностей та розвиток творчого потенціалу здобувачів вищої освіти; заохочення студентів до читання творів сучасних українських письменників; популяризація національних традицій засобами культурно-просвітницької роботи; проведення культурно-просвітницьких заходів [4].

Фахова підготовка майбутнього педагога передбачає забезпечення його творчого розвитку, формування естетичних почуттів та інтересів, сприйняття

світу за законом краси тощо. Тому важливим завданням сучасної вищої освіти є формування у студентської молоді гуманістичної культури, активізація художньо-творчої діяльності та усвідомленої потреби відродження української національної культури.

Як стверджує вчена З. Бондаренко, «ефективними умовами формування художньо-творчого потенціалу студентів є стимулювання розвитку їх художньо-творчого потенціалу шляхом створення сприятливого середовища; застосування ефективних методів і форм організації художньо-творчої діяльності; високий рівень розвитку художньо-творчого потенціалу особистості викладача закладу вищої освіти, його гуманістичної культури» [1].

Вважаємо, що для художньо-творчої діяльності ефективним є, наприклад, створення майстерні творчих проєктів, організація роботи студентського кіноклубу, студентських концертів-конкурсів, факультетських свят (Дня студента, Посвята в першокурсники, День учителя, святкування тижня педагогічного факультету та ін.). Важливим напрямом культурно-дозвілєвої діяльності студентів є залучення до організації проєктної діяльності. Це можуть бути такі проєкти як: вшанування пам'яті Героїв Крут, благодійні концерти, профорієнтаційні квести для випускників шкіл м. Івано-Франківська і районів області.

Отже, головним завданням організації культурно-дозвілєвої діяльності студентської молоді є створення сприятливих педагогічних умов для їх всебічного розвитку та формування необхідних як професійних, так і особистісних якостей. Залучення здобувачів вищої освіти до різноманітних форм культурно-дозвілєвої діяльності дає можливість збагатити їх теоретичні знання, розвинути базові уміння та навички з метою творчого використання у майбутній професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Біла Ю.В. Сутність поняття «дозвілля» та «вільний час»: *монографія*.
2. Бондаренко З. Особливості виховної роботи зі студентами на засадах українознавства: монографія. Київ : Центр навчальної літератури, 2019. 168 с.
3. Останіна Н. Особливості соціально-педагогічної роботи з молоддю у сфері дозвілля: *монографія*. Київ: Либідь, 2024. 122 с.
4. Пащенко С.Ю. Вплив практичної освітньо-дозвілєвої діяльності студентів на розвиток їх професійних умінь: *монографія*. Київ, Логос, 2019. 126с.
5. Пішун С.Г. Сутність категорії дозвілля в теоретичних дослідженнях. URL: www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2009_4/files/ped904_72.pdf.
6. Шевчук І. В. Дозвілєва діяльність студентства як фактор їх розвитку. URL. <https://tnu.edu.ua/sites/default/files/normativbasa/kulturno-dozvilleva-dialnist.pdf>

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ ПРИ ПРОВЕДЕННІ УРОКІВ МАТЕМАТИКИ В ГІМНАЗІЯХ

Сучасний світ вимагає від нас адаптації до нових умов навчання. Питання використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі, зокрема на уроках математики, уже тривалий час є предметом наукових досліджень [2]. Інтернет-ресурси стали невід'ємною частиною освітнього процесу, проте ефективність їхнього використання залишається актуальним питанням [3]. Від вибору ресурсів і способу їхнього застосування залежить не лише зацікавленість учнів, а й якість засвоєння матеріалу [1]. Щоб краще вияснити й зрозуміти ситуацію на теренах Прикарпаття, ми провели анкетування серед студентів другого курсу спеціальності «Середня освіта (Математика)».

Аналіз отриманих результатів анкетування.

Перше питання: *Чи використовували вчителі під час вашого навчання фрагменти уроків із мережі?* Результати показали, що 73 % студентів відповіли «так», 27% – «ні». Однак більшість випадків використання таких ресурсів припадала на дистанційне навчання, коли вчителі просто прикріплювали відео у Google Classroom без додаткових пояснень. Цей факт свідчить про те, що інтернет-ресурси використовувалися більше як допоміжний, а не інтерактивний елемент навчання. Учні переглядали матеріали, але без активного залучення та обговорення їх ефективність була нижчою. Використання відео без коментарів і пояснень може призводити до того, що учні пасивно сприймають інформацію, не аналізуючи її. У зв'язку з викликами цифрової трансформації освіти особливої актуальності набуває змішане навчання, яке поєднує переваги очного та дистанційного форматів.

Друге питання: *Як ви думаєте, у чому користь застосування інтернет-ресурсів у вивченні математики?* Колишні гімназисти, а нині здобувачі вищої освіти, відзначили такі переваги:

- Покращення сприйняття інформації;
- Використання інтерактивних сервісів (Kahoot, Quizlet) [4];
- Наочність завдяки платформам для побудови графіків функцій (наприклад, GeoGebra).

Слушно вважається, що застосування інтерактивних сервісів дозволяє зробити процес навчання більш цікавим та ефективним [4]. Наприклад, платформа Kahoot, яка уможливорює створення інтерактивних тестів, ігор тощо, краще мотивує здобувачів освіти брати участь у навчальному процесі. GeoGebra, сприяє наочності та глибшому розумінню абстрактних понять [1]. Окрім того, платформи Quizlet допомагають швидко засвоювати математичні терміни, формули й визначення за допомогою карток.

Третє питання: *Назвіть, будь ласка, на ваш погляд, типові недоліки педагогів у використанні інтернет-ресурсів при опануванні математики?*

Основні зауваження студентів:

- Учителі не коментують те, що показують, а просто вмикають відео;
- Використання тестувань на сайтах, де можна знайти готові відповіді, що знижує ефективність контролю знань;
- Відсутність інтерактивної взаємодії в системі «педагог – учні» під час роботи з інтернет-ресурсами.

Ще однією проблемою, як вважають наші респонденти, є відсутність критичного підходу до вибору вчителями ресурсів. Деякі сайти містять неточну інформацію, а іноді навіть помилки, які учні можуть приймати за правду. Тому важливо, щоб педагоги ретельно перевіряли ресурси перед тим, як рекомендувати їх здобувачам освіти. Також варто враховувати, що надмірне використання тестових завдань на сайтах із готовими відповідями демотивує вихованців до самостійного розв'язання задач. Адже формування критичного мислення є важливою складовою сучасної математичної освіти.

Висновки та рекомендації

Інтернет-ресурси є потужним інструментом для покращення якості навчання, проте їхнє використання має бути осмисленим і методично обґрунтованим. Щоб підвищити ефективність, варто, як міркуємо:

1. Використовувати відеоматеріали не просто як доповнення, а частиною інтерактивного навчання з поясненнями. Учні мають обговорювати побачене, виконувати завдання за мотивами відео, формулювати запитання тощо;
2. Інтегрувати сервіси для активної взаємодії (Kahoot, Quizlet, GeoGebra) у структуру уроку, тоді навчальний процес буде цікавішим і динамічнішим;
3. Звертати увагу на методику проведення тестувань, аби уникати списування та краще стимулювати учнів до самостійного мислення;
4. Ретельно підбирати ресурси, враховуючи їхню наукову коректність і відповідність навчальній програмі з математики;

5. Використовувати інтернет-ресурси не лише як засіб подачі математичних відомостей, а й для розвитку критичного мислення, аналізу й розв’язання проблемних ситуацій.

Отже, розвиток цифрової освіти відкриває перед нами нові можливості. Головне – навчитися правильно їх використовувати для покращення математичної підготовки наших учнів.

Список використаних джерел

1. Аждер В. В. Використання цифрових технологій та сервісів на уроках математики в старшій школі // Інформаційні технології в освіті. 2024. Вип. 48. С. 10–12.

URL: <http://eprints.zu.edu.ua/42313/1/3.pdf>

2. Андрієнко О. Використання інформаційно-комунікативних технологій на уроках математики в школі. *Віртуальна кафедра : електрон. наук.-метод. журн.* Київ, 2008. Вип. 9. С. 48–53.

URL: https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp9/Andrienko.pdf

3. Матвієнко Я., Кобися В. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі. *Актуальні проблеми сучасної науки та наукових досліджень*. Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2019. № 1. С. 48–50.

URL: <https://vspu.edu.ua/science/art/a207.pdf#page=48>

4. Стовпник Н., Андріяшик О., Романівна О. Використання інтерактивних методів навчання у вищій школі. *Педагогіка* : зб. наук. праць Нац. авіац. ун-ту. 2020. Вип. 9. С. 134–137.

URL: <https://er.nau.edu.ua/items/e76c0984-91de-4950-8e98-7dd95152de4d>

Андрій ОЛІЙНИК
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
кафедра педагогіки та освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика,
педагогічний факультет,
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
(м. Івано-Франківськ, Україна)
(Наук. керівн. – доктор педагогічних наук, професор В.В. СТИНСЬКА)

МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується зростанням вимог до професійної підготовки майбутніх викладачів, що зумовлено трансформаціями освітнього простору, інтенсивним розвитком технологій та необхідністю формування фахівців, здатних працювати в умовах міжгалузевої взаємодії. У таких умовах особливого значення набуває міждисциплінарний підхід, який постає методологічною основою формування фахової компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти [6].

У професійній освіті ще від початку ХХ ст. простежується тенденція до синтезу знань та поступового відходу від жорстко дисциплінарної організації навчання. Поширення проблемного, дослідницького та проєктного навчання закономірно активізувало інтеграційні процеси, унаслідок яких міждисциплінарність стала не факультативним явищем, а необхідністю сучасної підготовки педагогічних кадрів [2, с. 11]. Вона забезпечує здатність майбутнього викладача гнучко оперувати знаннями з різних галузей, інтерпретувати освітні явища багатовимірно та діяти в умовах невизначеності.

У педагогічній літературі поняття інтеграції розглядається як процес і результат синтезу елементів у нову якість. Це не механічне поєднання змісту, а глибинна внутрішня перебудова способів мислення та діяльності [3, с. 28]. Інтеграційні зв'язки виконують світоглядну, мотиваційну, методологічну та операційну функції, формуючи підґрунтя для розвитку професійної компетентності майбутнього викладача.

У системі вищої педагогічної освіти інтеграція проявляється на внутрішньодисциплінарному, міждисциплінарному та метадисциплінарному рівнях. Дослідники наголошують, що саме міждисциплінарна інтеграція дає можливість розглядати об'єкти та процеси професійної діяльності майбутнього викладача комплексно, синтезувати теоретичні, психолого-педагогічні та

методичні знання [1, с. 53]. Такий підхід сприяє розвитку аналітичних, організаційних, комунікативних та проєктних умінь, необхідних для успішної педагогічної діяльності.

Міждисциплінарний підхід у сучасних дослідженнях розглядають як методологію підготовки фахівця нового типу, чия професійність визначається здатністю працювати на межі наук, використовувати різні методи пізнання, інтерпретувати професійні проблеми багатовимірно [2, с. 67]. У цьому контексті міждисциплінарність є передумовою компетентнісного навчання, яке передбачає комплексне й практико зорієнтоване формування знань.

Організація міждисциплінарної підготовки потребує узгодження цілей навчальних дисциплін, вибору спільного методологічного апарату, структурування змісту на основі інтегрованих тем і завдань. Ефективність інтегративних процесів забезпечується розробленням інтегрованих курсів, узагальнювальних модулів, тематичних блоків, що поєднують психолого-педагогічні, методичні та фахові компоненти [4, с. 132].

Підготовка майбутніх викладачів ЗВО у логіці міждисциплінарності реалізується двома шляхами: через оновлення змісту навчальних дисциплін (включення міждисциплінарних тем, методів, кейсів, проблемних ситуацій); через використання інтерактивних і дослідницьких форм навчання, які забезпечують цілісність знань: дискусій, проєктних студій, тренінгів, симуляцій, кейс-методів [5, с. 79]. Такі форми сприяють розвитку критичного мислення, уміння працювати у команді, здатності розв'язувати складні професійні завдання в реальному освітньому середовищі.

Формування міждисциплінарних зв'язків відбувається поетапно: від первинного усвідомлення взаємозв'язків між дисциплінами – до їхнього свідомого та творчого застосування під час виконання професійних завдань. Лише в умовах активної пізнавальної діяльності знання різних предметних сфер стають дієвими інструментами професійного мислення майбутнього викладача [3, с. 31].

Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що міждисциплінарний підхід є стратегічною методологічною основою формування фахової компетентності майбутніх викладачів ЗВО. Він поєднує знаннєвий, дослідницький і практичний компоненти підготовки, сприяє розвитку професійної мобільності, здатності діяти у складних педагогічних ситуаціях, орієнтує на інноваційність та саморозвиток [1, с. 55].

Отже, міждисциплінарний підхід – не тимчасовий освітній тренд, а фундаментальний методологічний принцип, що визначає якість сучасної вищої педагогічної освіти. Його впровадження створює передумови для формування цілісної, професійно зрілої, компетентнісної особистості викладача, здатної

відповідати вимогам європейського освітнього простору та сучасного суспільства.

Список використаних джерел

1. Квітка Л. Інтеграція дисциплін в системі професійної освіти. Київ: Педагогічна думка, 2018. 180 с.
2. Докучаєва В. Інтеграційні процеси в освіті: теорія та практика. – Харків: Основа, 2007. 212 с.
3. Падун Н., Падун А. Інтеграція в педагогічній освіті: методологічні засади. Львів: Світ, 2017. 156 с.
4. Павлова Н., Гнедко Н. Інтегративне навчання у вищій школі. Одеса: ПНПУ, 2019. 204 с.
5. Горошкін І. Міждисциплінарна підготовка фахівців у вищій школі. Вінниця: Нова книга, 2014. 240 с.
6. Stynska, V., Prokopiv, L. Bosa, V., Tymchenko, A., Bielikova, V., & Bezliudnyi, O. Formation of professional com-petence in the training of specialists in Ukrainian. *Revista Conrado*. 2024. v.20 (100). P. 322-334.

Назарій РОМАНЕНЧУК

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти

кафедра педагогіки та освітнього менеджменту

імені Богдана Ступарика,

педагогічний факультет,

Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,

(м. Івано-Франківськ, Україна)

(Наук. керівн. – кандидат педагогічних наук, професор Л.М. ПРОКОПІВ)

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО ДО АДАПТИВНОГО НАВЧАННЯ У ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Важливим напрямом формування готовності майбутніх викладачів до адаптивного навчання був спрямований на організацію різноманітних форм діяльності в електронному освітньому середовищі. Цей напрям став ключовим, оскільки саме практика у цифровому просторі дає можливість здобувачам не лише ознайомитися з концепцією адаптивного навчання, а й *відчути* реальні механізми його функціонування. Електронна взаємодія створювала умови, максимально наближені до професійних, де важливими є не лише знання технології, а й уміння приймати педагогічні рішення, аналізувати освітні дані, будувати індивідуалізовану траєкторію навчання.

До таких форм діяльності було віднесено міні-групові заняття, проблемні семінари, аналіз відеоприкладів адаптивної взаємодії, віртуальні практикуми з налаштування адаптивних модулів у Moodle, Canvas, Google Classroom. Ці форми забезпечували практичне «занурення» у цифрове середовище, уможлилювали моделювання реальних сценаріїв роботи викладача, який діє у ситуації різнорівневості та варіативності студентських потреб. Особливого значення набувала проєктна діяльність, у межах якої здобувачі розробляли фрагменти власних адаптивних курсів, конструювали бібліотеку завдань різної складності, створювали алгоритми автоматизованої адаптації контенту. Це не лише формувало технічні вміння, а й розвивало розуміння логіки адаптивних систем.

Звданням практичної орієнтованості проблеми стало оволодіння інструментами штучного інтелекту та навчальної аналітики. Саме ці інструменти сьогодні визначають професійну спроможність викладача працювати в умовах цифрової трансформації. Студенти навчалися збирати та інтерпретувати дані про успішність, темп навчання, стилі взаємодії, рівень засвоєння матеріалу; здійснювати інтелектуальний моніторинг результатів і адаптувати зміст курсу у відповідь на динаміку навчальних результатів. Робота з адаптивними тестами

дала змогу зрозуміти принципову відмінність між класичною системою оцінювання та адаптивною моделлю, у якій алгоритм змінює складність кожного наступного завдання залежно від відповіді студента. Цей досвід виявився важливим для усвідомлення ролі даних у сучасній педагогічній практиці.

У межах моделювання педагогічних ситуацій здобувачі опановували принципи топології адаптивної комунікації — структури «зірки», «ланцюга», «мережі». Ці моделі дозволяли досліджувати різновиди комунікативних потоків під час роботи з різнорівневими групами. Завдяки цьому студенти могли оцінити зміну ролі викладача: від передавача знань до фасилітатора, модератора, аналітика. Використання інтерактивних платформ і хмарних сервісів сприяло формуванню навичок роботи в умовах постійно змінних даних, гнучкого реагування на інформаційні потоки та вибудовування ефективної цифрової взаємодії.

Значною мірою розвиток готовності забезпечили рефлексійні техніки: шерінг-щоденники, рефлексійні діалоги, консультації, аналіз кейсів адаптивного навчання. Вони допомагали студентам усвідомлювати власні труднощі, оцінювати динаміку навчання, планувати професійний розвиток. Рефлексія виступила механізмом самокорекції, без якого адаптивна педагогічна діяльність неможлива.

Важлива роль відводилася цифровій педагогічній комунікації. Вона забезпечувала узгодженість усіх елементів адаптивного навчального процесу: передавання інформації, індивідуальні рекомендації, персоналізовані маршрути, оперативний зворотний зв'язок. Через електронні канали комунікації студенти вправлялися у точному висловленні думки, аргументації позиції, дотриманні норм академічної та професійної етики. Таким чином цифрова комунікація перетворювалася на інструмент формування культури педагогічного діалогу.

Поступово студенти усвідомлювали різницю відмінність між традиційним і адаптивним форматом: зростання рівня індивідуалізації, оперативність отримання відповідей, варіативність завдань та гнучкість планування. Одночасно вони розуміли, що роль викладача змінюється: він стає координатором, архітектором навчального процесу, модератором групової динаміки, аналітиком навчальних даних.

Етичні аспекти цифрової взаємодії посідали важливе місце. Студенти працювали над питаннями академічної доброчесності, авторського права, безпеки цифрових даних, культури електронного листування. Аналіз реальних моральних дилем формував відповідальне ставлення до цифрової комунікації й підсилював професійно-етичну складову педагогічної діяльності.

Інтерактивні методи й діалогові техніки сприяли створенню онлайн-спільнот, які забезпечували емоційну підтримку, взаємодопомогу й колективне обговорення навчальних ситуацій. Таке середовище стимулювало розвиток

соціальної складової адаптивного навчання, а також підсилювало відчуття приналежності до професійної групи.

Подальша підготовка передбачала активне використання ресурсів відкритої освіти: вебінари, онлайн-майстер-класи, тематичні платформи. Особливого значення набули хмарні інструменти — Wiki, Google Workspace, Trello, Miro. Робота з ними сприяла формуванню навичок спільного управління проєктами, координації освітньої діяльності, самостійності у побудові навчальних траєкторій.

Багатовимірна система контролю включала самооцінювання, групові та індивідуальні проєкти, тестування. Шерінг-щоденник став основним інструментом саморефлексії, що дозволяв студентам фіксувати освітні результати та аналізувати їх у динаміці. Викладачі паралельно вели картки спостереження, аналізували типові труднощі студентів та їхні успіхи, що дозволяло коригувати зміст занять і добирати найбільш дієві методи.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що поєднання інтегрованих цифрових технологій, адаптивних методів навчання та рефлексійних практик забезпечило стійке зростання готовності майбутніх викладачів до роботи в умовах адаптивного освітнього середовища. Розвинено аналітичні, комунікативні, проєктні та організаційні компетентності, необхідні сучасному викладачу; підвищено здатність до самостійного прийняття рішень, стратегічного планування та роботи з даними.

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
кафедра педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика,
педагогічний факультет,
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
(м. Івано-Франківськ, Україна)
(Наук. керівн. – кандидат педагогічних наук, доцент Н.М. САЛИГА)*

КАТЕГОРІЙНИЙ АПАРАТ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ-ПОЧАТКІВЦІВ

В умовах сучасних українських реалій успіху може досягти людина, яка має ґрунтовні знання та здатна адаптуватися до непередбачуваних мінливих обставин. Саме це є основним завданням закладу вищої освіти, яке допоможе розв'язати проблему належного кадрового та методичного забезпечення. Для цього потрібна здатність науково-педагогічних працівників успішно адаптуватися до соціально-психологічного простору ЗВО. Це передбачає стимулювання молодих викладачів до світоглядного переосмислення власних поглядів стосовно методів, форм та засобів навчання, наукової, виховної, організаційно-методичної роботи тощо.

Проблема адаптації викладачів-початківців у закладі вищої освіти представлена багатоаспектним аналізом та є предметом дослідження багатьох сучасних учених. Проте, на сучасному етапі аналізуються в основному умови закладів загальної середньої освіти (В. Вовк, С. Кулик, О. Мороз, Л. Ткачук та ін.). Досліджуваний нами проблеми особливу увагу приділяють такі науковці як Я. Абсалямова, С. Барвік, А. Кордонська, С. Шара та ін. Однак, не зважаючи на посилення зацікавленості сучасних науковців до проблеми професійно-педагогічної адаптації молодих викладачів, базові її аспекти аналізуються досить поверхово.

Вчені зазначають, що молодим вважається науково-педагогічний працівник, який викладає у закладі вищої освіти менше 5 років. Викладач-початківець спілкується із студентами на лекційних, практичних та семінарських заняттях, у процесі науково-дослідної, виховної роботи тощо. Акцентуємо увагу на мінімальній різниці у віці між ним та вихованцями. Як стверджує А. Кордонська, від того, як проходить процес становлення викладача-початківця, залежить формування студентської молоді [4].

Я. Абсалямова вважає, що «поповнення штату науково-педагогічних працівників закладу вищої освіти здійснюється, здебільшого, за рахунок залучення своїх же випускників. Це дозволяє поповнити викладацький склад за рахунок самих талановитих та обдарованих випускників» [1].

Зазначимо, що основною формою підготовки науково-педагогічних працівників залишається аспірантура. Поділяємо висновки вченої С. Шари, що «аспірантура готує педагогічні кадри не стільки до педагогічної роботи, як до науково-дослідної діяльності. Через це молоді викладачі нерідко відчують дискомфорт, готуючись до навчальних занять, душевний неспокій у спілкуванні зі студентською молоддю, значне перевантаження тощо» [5].

Беручи до уваги той факт, що досліджувана проблема є однією з найбільш суперечливих у науковій теорії та практиці сучасної вищої освіти, ми ставили за мету обґрунтувати сутність таких базових понять як «адаптація», «професійна адаптація» та «професійно-педагогічна адаптація майбутнього викладача закладу вищої освіти».

Термін «адаптація» вперше був уведений у науковий обіг відомим німецьким фізіологом Г. Аубертом у середині 19 століття і означав пристосування організму до певних умов навколишнього середовища, безупинного удосконалення людини чи суспільства. Науковець наголошував, що адаптація є особливим якісним станом особистості, який забезпечує її включення в ту чи іншу діяльність [Цит. за: 3, с.156].

У царині педагогічних наук (соціальна педагогіка, порівняльна педагогіка, корекційна педагогіка та ін.) головним чином аналізуються теоретичні аспекти адаптації особистості в тому чи іншому освітньому середовищі. Проте, що стосується педагогіки вищої школи, цій проблемі надають виняткового значення, трактуючи її як стартовий етап особистісного становлення майбутнього фахівця. Як слушно зауважує дослідниця О. Дубасенюк, поняття адаптація «відображає основні закономірності, які забезпечують існування і розвиток різних систем при певній взаємодії внутрішніх і зовнішніх умов їх існування» [3].

Процес професійно-педагогічного пристосування викладача-початківця до нових умов праці аналізується сучасними вченими з опорою на головні етапи адаптації. Зокрема, С. Барвік виокремлює такі етапи як предадаптація та постадаптація [2].

Процес предадаптації, як стверджує вчена, є «процесом становлення у майбутнього викладача закладу вищої освіти особистісних якостей та професійних навичок, психологічних установок, які можуть бути корисними в непередбачених професійних ситуаціях чи впровадженні інновацій з метою розв'язання службових обов'язків» [2, с.66].

Науковець вважає, що постадаптація є процесом «подальшого розвитку вже набутих практичних умінь та навичок педагога після завершення первинної адаптації до професії. Це передбачає подальше зміцнення професійного становлення та готовності до самовдосконалення з метою ефективного професійного функціонування.

Що стосується терміна «дезадаптація», то в психолого-педагогічній літературі він трактується як «втрата гармонії між професійною діяльністю педагога та його освітнім середовищем, що знаходить вираження у порушенні психологічного комфорту, проблемах у педагогічній взаємодії, втраті продуктивності праці, професійному вигоранні тощо.

Сутність поняття «професійно-педагогічна адаптація» сучасні дослідники аналізують у контексті початкового етапу професійної життєдіяльності викладача-початківця та визначають його як інтеграцію у професію, оволодіння педагогічною майстерністю, систематичним, складним і динамічним процесом пристосування до умов і різних напрямів роботи. До того ж, науковці пов'язують це поняття із необхідністю відвикання від звичних умов, в яких особистість перебувала до певного часу; оволодіння базовими теоретичними знаннями, вміннями, практичними навичками та функціями професійної діяльності [5].

С. Барвік стверджує, що в процесі професійної адаптації відбувається трансформація раніше набутих теоретичних знань, умінь й навичок у професійну діяльність, внаслідок чого відбувається активне перетворення як молодого викладача, так і педагогічного колективу [2].

Таким чином існує тісний взаємозв'язок професійно-педагогічної та соціальної адаптації, яка полягає в удосконаленні різних напрямів фахової діяльності, покращенні педагогічної взаємодії, у позитивному перетворенні особистості молодого викладача як у духовно-моральному, так і в професійному аспекті, в оволодінні цінностями професійної спільноти тощо.

Список використаних джерел

1. Абсалямова Я. В. Професійна адаптація молодих викладачів іноземної мови до роботи у вищих технічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 : спец. «Теорія та методика професійної освіти». Київ, 2022. 20 с.
2. Барвік С.Г. Педагогічні умови адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі. Київ : Либідь, 2019. 168 с.
3. Дубасенюк О. А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення. Житомир : ЖДПІ, 2024. 260 с.
4. Кордонська А. Соціально-психологічна адаптація молодого викладача: історичний аспект. URL: [https:// naurok.com.ua/metodichniy-material-profesiyna-adaptaciya-molodogo-vikladacha-53461.html](https://naurok.com.ua/metodichniy-material-profesiyna-adaptaciya-molodogo-vikladacha-53461.html).
5. Шара С. О. Проблема адаптації викладачів-початківців не- педагогічних університетів до викладацької та дослідницької діяльності. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. пр. Харків, 2023. Вип. 32. С. 158–167.

Олег САМБОРСЬКИЙ

*здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
кафедра педагогіки та освітнього менеджменту*

*імені Богдана Ступарика,
педагогічний факультет,*

Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,

(м. Івано-Франківськ, Україна)

(Наук. керівн. – кандидат педагогічних наук, професор Л.М. ПРОКОПІВ)

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ WEB-ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗВО

Сучасний освітній процес у закладах вищої освіти перебуває у стані глибокої трансформації, спричиненої розвитком web-технологій та цифрових практик. Ця трансформація має не лише технологічний, а й концептуально-педагогічний характер, адже змінюється логіка організації навчання, структура взаємодії, функції викладача й механізми оцінювання.

Однією з ключових особливостей web-орієнтованого навчання є перехід від ієрархічної до мережевої взаємодії. На відміну від традиційної вертикалі «викладач – здобувач освіти», web-середовище створює поліцентричну структуру, у якій важливими стають гнучкі зв'язки, відкритість та активна взаємодія між усіма учасниками. Концепція мережевого навчання [5] підтверджує, що знання формується у процесі конструювання зв'язків, співпраці та обміну інформацією.

Web-технології передбачають і зміну ролі викладача. Він стає фасилітатором, модератором, дизайнером навчального середовища та аналітиком освітніх даних. У центрі педагогічної взаємодії опиняється не трансляція знань, а організація цифрових сценаріїв, створення інтерактивного контенту, управління онлайн-дискусіями та використання даних навчальної аналітики для формувального оцінювання. Таким чином викладач виконує функції, властиві сучасним моделям digital pedagogy та педагогічної присутності [7].

Важливою особливістю є підсилення персоналізаційних можливостей навчання. Сучасні web-платформи забезпечують адаптацію траєкторій навчання відповідно до здібностей, стилю мислення, темпу роботи та професійних потреб здобувачів. Міжнародні [2] (Holmes et al., 2022) дослідження демонструють, що персоналізація сприяє формуванню автономності, відповідальності та навичок академічного самоменеджменту. Адаптивні системи та інтелектуальні алгоритми здатні прогнозувати навчальні труднощі, формувати рекомендації та коригувати контент у режимі реального часу.

Інтерактивність — одна з визначальних дидактичних переваг web-технологій. Мультимодальний контент (відеолекції, симуляції, віртуальні лабораторії, інтерактивні тренажери, форуми) активізує діяльнісне мислення та забезпечує різні канали сприйняття й обробки інформації. Відповідно до теорії мультимедійного навчання Майєра [3], поєднання тексту, графіки, динаміки й аудіо забезпечує глибше розуміння та підтримує когнітивну активність здобувачів.

Значно зростає роль web-технологій у моніторингу навчальних досягнень. Аналітичні інструменти дозволяють відстежувати темп виконання завдань, активність у цифровому середовищі, стиль навігації, динаміку помилок та рівень участі в обговореннях. Це створює умови для формувального оцінювання, індивідуального зворотного зв'язку та побудови корекційних стратегій. Підходи learning analytics роблять оцінювання багатовимірним і зорієнтованим не лише на результат, а й на процес навчання.

Одним із суттєвих наслідків інтеграції web-технологій є трансформація навчального контенту. У цифровому середовищі він стає гіпертекстовим, модульним, мультимодальним. Структура контенту визначає ефективність цифрового курсу: логічно побудована модульна система забезпечує цілісність та зменшує фрагментацію сприйняття. Сучасні систематичні огляди підтверджують, що дизайн контенту є критичним чинником ефективності навчання в online-середовищі.

У web-середовищі формується новий тип навчальних спільнот — digital learning communities. Вони виходять за межі звичайних академічних груп і характеризуються горизонтальністю взаємодії, підтримкою, вираженою соціальною присутністю та колективним розв'язанням завдань.

Стратегічним напрямом розвитку web-освіти є інтеграція адаптивних моделей та інструментів штучного інтелекту. Концепція DP4SET (Huang, 2024) окреслює цілісну систему цифрової педагогіки, що поєднує цифрову компетентність викладача, якість ресурсів, інтерактивне середовище й взаємодію людини та ШІ. Адаптивні системи дозволяють будувати персоналізовані траєкторії, прогнозувати ризики й забезпечувати своєчасну підтримку.

Web-технології створюють сприятливі умови для розвитку змішаного навчання (blended learning), яке у сучасних університетах стає провідною моделлю організації освітнього процесу (UNESCO, 2024). Поєднання синхронних і асинхронних форматів, інтеграція віртуальних лабораторій, симуляторів, дослідницьких платформ суттєво підсилюють активність і залученість здобувачів. Віртуальні лабораторії підвищують когнітивне залучення та дозволяють відтворювати складні професійні дії без матеріальних ризиків.

У гуманітарних і соціальних спеціальностях web-технології формують нові типи навчальної діяльності: мережевий аналіз, мультимедійні портфоліо, цифрові колекції, навчальні блоги. Це сприяє розвитку медіаграмотності, критичної інтерпретації, академічної доброчесності (Jenkins, 2024; Veletsianos, 2024).

Значущим елементом web-середовища є гейміфікація. Якщо вона інтегрована у структуру курсу, а не використовується як декоративний елемент, вона підвищує мотивацію на 30–40% [6], розвиває внутрішню мотивацію та формує позитивну емоційну залученість.

Цифрове оцінювання у web-середовищі набуває процесуального характеру. Викладач має змогу аналізувати не лише правильність відповіді, але й сам процес навчальної діяльності, кількість спроб, темп виконання, участь у форумах, стиль навігації. Це відповідає тенденції переходу університетів до learning-process analytics, де оцінюється рух здобувача навчальною траєкторією, а не лише кінцевий результат.

Узагальнюючи, web-технології формують нову педагогічну логіку: мережеву взаємодію, мультимодальність контенту, персоналізацію, інтерактивність, аналітичність і спільнотність. Вони стають базою для розроблення сучасних педагогічних умов, що підсилюють автономність, відповідальність і цифрову культуру здобувачів вищої освіти, забезпечуючи перехід до інноваційних освітніх моделей університетського рівня.

Список використаних джерел

1. Морзе Н. В., Буйницька О. М. Цифрові інструменти та онлайн-навчання у закладах освіти: методичні засади. ІТЗН НАПН України, 2021. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/728808/>
2. Holmes W., Bialik M., Fadel C. Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Center for Curriculum Redesign, 2022. URL: <https://curriculumredesign.org/our-work/artificial-intelligence-in-education/>
3. Mayer R.E. Multimedia Learning (3rd edition). <https://doi.org/10.1017/9781108635092>
4. UNESCO. Higher Education Digital Transformation Review 2024. Paris: UNESCO, 2024. URL: <https://www.unesco.org/en/digital-education>
5. Siemens G. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. 2020. URL: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
6. Gamified Learning Survey. Global Education Analytics Group, 2025. URL: <https://www.gamifiedlearning.org/reports/2025>
7. Garrison D. R. The Community of Inquiry Framework: Theory and Application. 2021. URL: <https://www.thecommunityofinquiry.org/>

Вікторія СОКАЛЬ
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
кафедра початкової освіти та освітніх інновацій
педагогічний факультет,
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
(м. Івано-Франківськ, Україна
(Наук. керівн. – доктор педагогічних наук, професор М.В. КЛЕПАР)

СІМЕЙНЕ ВИХОВАННЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

Сучасні наукові дослідження (Л. Данильчук, В. Стинська, К. Судима та ін.) підтверджують, що сімейне виховання є ключовим середовищем соціалізації й творчого розвитку дитини, оскільки саме родина створює первинний емоційний, когнітивний і ціннісний простір, у якому формується здатність до самовираження, самостійності та креативного мислення [1; 5].

У типології сімейного виховання Д. Баумрінд (авторитарний, демократичний, ліберальний стилі) переконливо продемонстровано вплив виховних стратегій на автономність, ініціативність і пізнавальну активність дитини [1, с. 45]. Зокрема, демократичний стиль корелює з розвитком креативного мислення, тоді як авторитарний – обмежує його, знижуючи внутрішню мотивацію й емоційну спонтанність.

Українські дослідники підкреслюють глибоку соціально-педагогічну роль сім'ї. І. Бех зазначає, що саме родинне середовище формує первинні моральні цінності, смисли й моделі поведінки, які обумовлюють зрілість особистості й готовність до творчої самореалізації [2, с. 18]. У працях Т. Титаренко розкрито, що способи батьківського впливу визначають можливості дитини долати життєві виклики, виявляти ініціативу та будувати конструктивні міжособистісні стосунки, що безпосередньо впливає на розвиток творчих здібностей [3, с. 64].

Сімейне середовище є системою взаємодіючих чинників – емоційного клімату, матеріальних умов, педагогічної компетентності батьків, культурних традицій, стилю виховання – що формують когнітивні й емоційні механізми творчості [1, с. 28]. Однією з важливих умов творчого розвитку є свобода вибору, можливість діяти самостійно, висловлювати й перевіряти власні ідеї. Натомість надмірний контроль, жорстка регламентація або непослідовність виховання знижують пізнавальну активність і здатність до творчого пошуку [4, с. 216].

У сучасній педагогічній науці розроблено розширені класифікації стилів виховання. Зокрема, Е. Маккобі та Д. Мартін виділяють індіферентний стиль як варіант низької залученості й низької вимогливості, що негативно впливає на соціально-емоційний розвиток дитини [4, с. 144]. Ю. Камуз акцентує на

гіперопії як окремому стилі, що блокує становлення ініціативності та самостійності – ключових умов креативності молодших школярів [4, с. 216].

Авторитарний стиль виховання істотно гальмує творчий розвиток, оскільки пригнічує ініціативу, формує залежність від зовнішньої оцінки та спричиняє страх помилки [4, с. 143]. За таких умов дитина рідко демонструє оригінальність мислення, натомість прагне дотримуватися жорстких правил, що суперечить природі творчості, зорієнтованої на вільний пошук і сміливі когнітивні експерименти.

Ліберальний стиль виховання створює простір емоційної свободи, але не забезпечує достатньої структурованості, що може спричинити фрагментарність мислення та невміння доводити справи до кінця, тобто недостатній розвиток вольових компонентів творчості [4, с. 144].

Гіперопіка обмежує самостійність дитини, звужуючи можливості для експерименту та дослідження, що є базовими механізмами творчої активності. Надмірне втручання дорослого викликає залежність і страх новизни, які суперечать розвитку творчого мислення [1, с. 35].

Найбільш сприятливим для формування творчої особистості науковці визначають демократичний стиль виховання, заснований на поєднанні емоційної підтримки та поміркованої вимогливості. Він сприяє розвитку відповідальності, здатності до діалогу, критичного мислення, саморегуляції та внутрішньої мотивації до творчості [4, с. 145]. У таких родинх створюються умови, що дозволяють дитині експериментувати, фантазувати, долати труднощі й відчувати підтримку дорослого.

У молодшому шкільному віці творчість нерідко виконує і компенсаторну функцію: за умов емоційного дефіциту дитина звертається до внутрішнього світу як до простору безпеки й самовираження. Це проявляється у фантазуванні, художній творчості, вигадуванні альтернативних реальностей, що стає формою емоційної саморегуляції [5, с. 22]. Водночас така креативність може мати нестійкий характер і потребує педагогічної підтримки, щоб трансформуватися з компенсаторної у конструктивну.

Емпіричні дослідження доводять: діти з демократичних сімей демонструють вищий рівень креативності, автономності та адекватної самооцінки. Натомість вихованці авторитарних родин мають вищий рівень тривожності, невпевненості, схильності до конформізму, що негативно позначається на творчому мисленні [4, с. 144]. Ліберальний стиль може сприяти спонтанній творчості, але не забезпечує формування необхідних організаційних навичок, які потрібні для реалізації творчих задумів. Індиферентний стиль є найбільш несприятливим, оскільки позбавляє дитину емоційної підтримки й бази для соціального розвитку [4, с. 145].

Стиль виховання безпосередньо впливає на розвиток дивергентного мислення, гнучкості, здатності генерувати нові ідеї й реалізовувати їх у діяльності. Креативність потребує емоційної свободи, підтримки, відкритості досвіду, толерантності до помилок — тих характеристик, які формуються насамперед у сімейному середовищі. Саме тому сім'я відіграє роль ключового соціально-педагогічного інституту, що забезпечує стартові умови для творчого розвитку особистості дитини [2, с. 19].

- створення емоційно безпечного середовища;
- поєднання підтримки й вимогливості;
- стимулювання самостійності та ініціативи;
- формування позитивної самооцінки;
- забезпечення простору для творчих експериментів і рефлексії;
- партнерську взаємодію батьків і дитини як умову розвитку творчої активності.

Отже, узгоджена взаємодія сім'ї та школи в напрямі розвитку творчого потенціалу дозволяє розширити виховні можливості сімейного середовища, підтримати дитину в її пізнавальних ініціативах і сформувати особистість, здатну до інноваційного мислення, продуктивної діяльності та самореалізації у сучасному інформаційно насиченому суспільстві.

Список використаних джерел

1. Судима К. Зарубіжні концепції сімейного виховання: теоретичний аналіз. Київ, 2025. 248 с.
2. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання: наукові засади. Київ : Либідь, 2015. 352 с.
3. Титаренко Т. Л. Життєвий світ особистості: у пошуках смислів. Київ : Педагогічна думка, 2013. 280 с.
4. Бліхар В. Стилі батьківського виховання та розвиток дитини. Львів, 2024. 192 с.
5. Danylchuk, L; Raievska, Y; Yurkiv, Y ; Levitsky, V; Stynska, V; Krasnova, N; Kravchyna, T. Sustainable Nature Therapy in Inclusive Educational Environments: Research Findings and Methodological Recommendations. EUROPEAN JOURNAL OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT. 2025. 14 (1) , pp.121-133.

ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ АРІСТОТЕЛЯ ТА ЇХ ВПЛИВ НА СУЧАСНУ ОСВІТУ

Арістотель — видатний давньогрецький філософ і відомий учений, учень Платона — здійснив значний внесок у розвиток педагогічної думки, сформулювавши ідеї, що залишаються актуальними й донині. Погляди видатного митця на виховання та освіту базувалися на основі гармонійного розвитку фізичних, моральних та інтелектуальних ідентифікаційних якостей особистості і, на думку вчених, стали «вершиною теоретичної педагогічної думки античного світу» [1].

Як відомо, педагогічні ідеї Аристотеля викладені в його філософських творах «Політика», «Нікомахова етика», «Метафізика», «Про душу» тощо. Вартим уваги є його думка стосовно того, що знань немає без відчуттів, а об'єктом пізнання є не ідеї, а реальне буття. Також привертає увагу твердження, що дівчата і жінки за своєю природою відрізняються від чоловіків, а освіта не принесе їм користі.

Означував педагогічну діяльність давньогрецький мислитель крізь призму виховання та навчання. Існують три найконцептуальніші складові виховання за Арістотелем: фізичне (учений наголошував на важливості фізичного розвитку як базису для подальшого морального та інтелектуального становлення, вважаючи, що фізичне виховання має передувати розумовому, оскільки сприяє зміцненню душевних сил), моральне (підкреслював значення формування доброчесності та етичних якостей через розвиток вольового начала та набуття моральних звичок. На його думку, сім'я відіграє ключову роль у моральному вихованні), розумове (освіта сприяє формуванню особистості, що здатна сприймати культурні цінності та має задатки до критичного мислення, а не лише підготовці фахівців у конкретних професійних галузях) [2].

Ідеї Арістотеля щодо гармонійного розвитку особистості, врахування вікових особливостей у навчанні та важливість морального виховання залишаються фундаментальними принципами сучасної педагогіки. Його концепція всебічного розвитку людини відображена в сучасних освітніх програмах, що спрямовані на баланс між фізичним, моральним та інтелектуальним вихованням.

Саме Арістотель першим в історії педагогіки запропонував вікову періодизацію: від народження до 7 років, від 7 до 14 років, від 15 до 21 року, що також дає змогу говорити про неабияку значущість внеску давньогрецького вченого в канву педагогічної спадщини.

Обґрунтування давньогрецького філософа стосовно завдань виховання педагогом учня мають неабиякий зв'язок із нашою сучасною педагогічною ситуацією, оскільки обговорення виховання на сучасному етапі розвитку педагогіки є доволі хаотичним, залишається абсолютно нез'ясованим. Йдеться насамперед про те, чи варто розвивати те, що придатне в практичному житті, чи те, що спрямоване до чесноти, чи, зрештою, те, що належить до відстороненого знання.

У загальному зміст виховання визначається його метою, і при увазі до умінь, центральним стає те, що є гідним вільнонародженої людини і саме по собі є прекрасним [3]. Арістотель обстоює думку, що шукати всюди лише однієї користі всього менш личить людям високих душевних якостей і вільнонародженим.

Таким чином, Арістотель здійснив надважливий вплив на подальший розвиток всієї наукової, у тому числі й педагогічної, думки. Його погляди продовжують формувати сучасну освіту, тому на сучасному етапі педагогічного розвитку значну роль відіграють ідеї мислителя, що реалізовані в освітніх реформах, програмних підходах та методах викладання.

Список використаних джерел

1. Зайченко І.В. Історія педагогіки. Книга І. Історія зарубіжної педагогіки. Навчальний посібник. К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. 624 с.
2. Лімонченко В. Освіта у світлі філософії Аристотеля. *Вісник КНТЕУ*. № 2. 2017. С. 22-30.
3. Фіцула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. К.: Видавничий центр «Академія», 2002. 528 с.

Оксана ТУРЧИН

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

кафедра педагогіки та освітнього менеджменту

імені Богдана Ступарика,

педагогічний факультет,

Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,

(м. Івано-Франківськ, Україна)

(Наук. керівн. – доктор педагогічних наук, професор В.В. СТИНСЬКА)

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФІЛАКТИКИ БУЛІНГУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасний етап розвитку українського суспільства, позначений воєнними подіями, соціально-економічною турбулентністю та зростанням психоемоційних ризиків, актуалізує питання безпеки освітнього середовища, запобігання насильству та булінгу. За умов, коли здобувачі освіти проводять значну частину часу в навчальних закладах, рівень їхнього психоемоційного благополуччя безпосередньо залежить від професійної готовності педагогів формувати безпечний простір, своєчасно і компетентно реагувати на прояви агресії та цькування. Водночас ключову роль у становленні такої готовності відіграє заклад вищої освіти, у межах якого формується професійна позиція майбутнього вчителя; саме тут має закладатися фундаментальна компетентність щодо профілактики булінгу, що визначає актуальність і практичну значущість дослідження проблеми готовності майбутніх педагогів до протидії булінгу в освітньому середовищі.

Міжнародні дослідження (UNICEF, WHO, UNESCO) підтверджують, що насильство щодо дітей має масовий характер: щороку близько одного мільярда дітей у світі зазнають фізичного, сексуального або психологічного насильства чи зневаги; близько третини учнів повідомляють про досвід булінгу [5, с. 10]. У звіті UNESCO «Safe to learn» наголошується, що насильство в освіті негативно впливає на навчальну мотивацію, психічне здоров'я та успішність, а також підвищує ризики соціальної дезадаптації в подальшому житті [5, с. 14].

В Україні за результатами першої хвилі загальнонаціонального дослідження «Булінг і толерантність у закладах освіти» серед учителів (листопад 2023 – січень 2024) 68,4% респондентів зазначили, що після початку повномасштабного вторгнення випадків булінгу у їхніх класах не фіксувалося, водночас 15,7% вказали на періодичні прояви, а 11,7% – що булінг траплявся раніше, але нині їм про такі випадки не відомо. На рівні школи загалом регулярний булінг підтвердили 18,5% педагогів, проте порівняння з паралельним

учнівським опитуванням (наприклад, у Києві 12,3% учителів проти 33,8% учнів) виявило істотні розбіжності у сприйнятті масштабів проблеми. У другій хвилі дослідження (листопада 2024 до січня 2025 року) 20,6% учителів відзначили наявність булінгу у школі, а 5,2% респондентів повідомили, що ситуація погіршилася або суттєво погіршилася від початку повномасштабного вторгнення [1].

Булінг (bullying, від англ. bully – хуліган, забіяка, задирака, грубіян, насильник) у світовій практиці визначається як прояв дискримінації дитини, що виражається у фізичних і психічних формах насильства [2, с. 58].

Закон України «Про освіту» містить офіційне визначення булінгу (цькування) як діянь (дій або бездіяльності) учасників освітнього процесу, що полягають у психологічному, фізичному, економічному, сексуальному насильстві, у тому числі із застосуванням засобів електронних комунікацій, які здійснюються щодо дитини або нею стосовно інших учасників освітнього процесу, внаслідок чого могла бути чи була завдана шкода фізичному або психічному здоров'ю потерпілого. Ключовими ознаками булінгу є систематичність, наявність сторін (кривдник, жертва, спостерігачі) та наслідки у вигляді заподіяння шкоди, приниження гідності, соціальної ізоляції [3, с. 12 – 13].

Таке правове визначення задає рамки для професійної діяльності педагога, але саме по собі не гарантує його готовності до профілактичної роботи. Майбутній педагог має не лише знати зміст законодавства, але й уміти інтерпретувати його в конкретних педагогічних ситуаціях, розробляти алгоритми дій, взаємодіяти з адміністрацією, батьками, службами підтримки.

У структурі булінгу виділяють три основні ролі: агресор, жертва та спостерігачі. Агресор використовує різні форми насильства для домінування та самоствердження; жертва систематично зазнає негативних дій; спостерігачі можуть як пасивно фіксувати ситуацію, так і посилювати її (підтримуючи агресора), або виступати захисниками [2, с. 25]. Для майбутнього педагога важливо розуміти динаміку цих ролей, механізми переходу від одноразових конфліктів до систематичного булінгу та наслідки тривалого перебування дитини в позиції жертви чи агресора.

Булінг розгортається поетапно: від первинних проявів агресії до стійкого, систематичного цькування. На початковій стадії формується група навколо неформального лідера, який демонструє силу й прагнення влади. За відсутності адекватної реакції дорослих агресивні дії повторюються й набувають регулярного характеру; жертва втрачає здатність до опору, посилюється її відчуття безпорадності. На завершальних стадіях спостерігаються глибокі психоемоційні порушення: уникнення школи, соматичні симптоми, депресивні стани, суїцидальні ризики [2, с. 34; 4, с. 41].

Спираючись на сучасні підходи, готовність майбутніх педагогів до профілактики булінгу можна визначити як інтегративну професійно-особистісну характеристику, що відображає здатність:

- усвідомлювати цінність безпечного, інклюзивного освітнього середовища та дотримуватися принципів ненасильницької комунікації;
- володіти системою знань про сутність насильства та булінгу, їх види, динаміку, наслідки, нормативно-правові основи протидії;
- застосовувати діагностичні й превентивні технології в роботі з учнями, студентами, батьками;
- планувати, реалізовувати та оцінювати програми профілактики булінгу в освітньому середовищі;
- здійснювати рефлексію власних дій, вдосконалювати професійні стратегії, залучатися до безперервного навчання в галузі запобігання насильству [4, с. 50].

Структурно готовність включає:

- мотиваційно-ціннісний компонент (установки на недопустимість насильства, емпатійність, орієнтація на права людини);
- когнітивний компонент (знання про булінг, правові основи, механізми психічного травмування);
- діяльнісний компонент (уміння діагностувати, посередничати в конфлікті, застосовувати методики ненасильницької комунікації, проводити тренінги);
- рефлексивний компонент (аналіз власних дій, усвідомлення професійних обмежень, готовність до міжвідомчої співпраці) [4, с. 55].

Ключовим середовищем, де можна системно формувати готовність майбутніх педагогів до профілактики булінгу виступає заклад вищої освіти. Йдеться не лише про поодинокі лекції чи виховні заходи, а про цілісну систему підготовки, що включає:

- інтеграцію антибулінгової тематики в зміст нормативних і вибіркового дисциплін (педагогіка, психологія, інклюзивна освіта, конфліктологія тощо);
- розроблення спеціальних курсів і тренінгів («Профілактика булінгу в освітньому середовищі», «Медіація та ненасильницька комунікація», «Кібербезпека дітей і молоді»);
- моделювання педагогічних ситуацій у форматі рольових ігор, кейс-аналізу, проєктних завдань, під час яких студенти відпрацьовують алгоритми реагування на булінг;
- організацію практики в закладах загальної середньої освіти з чітко окресленими завданнями щодо спостереження за кліматом у класі, участі в розробленні профілактичних заходів;
- підтримку дослідницької активності студентів у сфері протидії

насильству, залучення до наукових гуртків, конференцій, волонтерських проєктів [4, с. 55].

Важливо, щоб антибулінгова підготовка у ЗВО була не епізодичною, а поетапною й наступною: від формування базових знань про насильство – до розроблення й реалізації студентами власних профілактичних програм, проєктів, інформаційних кампаній. Тому заклади вищої освіти покликані забезпечити цілісну систему формування професійних компетентностей майбутніх педагогів шляхом оновлення змісту підготовки, розширення практичних компонентів та посилення рефлексивно-проєктної діяльності студентів, що в комплексі створює підґрунтя для ефективної профілактики булінгу і формування безпечного, інклюзивного та людиноцентричного освітнього середовища [6].

Отже, булінг як системна форма насильства в освітньому середовищі становить складне багатофакторне явище, що суттєво впливає на психологічний добробут здобувачів освіти та професійну ефективність педагогів. У цих умовах формування готовності майбутніх учителів до профілактики булінгу постає як ключова складова їхньої професійної підготовки, що охоплює інтеграцію ціннісного ставлення, теоретичних знань і практичних умінь щодо запобігання та подолання проявів насильства.

Список використаних джерел

1. Булінг і толерантність у школах: результати двох хвиль масштабного всеукраїнського опитування вчителів. URL: <https://mon.gov.ua/news/bulinh-i-tolerantnist-u-shkolakh-rezultaty-dvokh-khvyly-masshtabnoho-vseukrainskoho-opytuvannia-vchyteliv>
2. Прібиткова Н. Булінг у закладах освіти: поняття, структура, причини та шляхи подолання. URL: https://www.univd.edu.ua/general/publishing/konf/01_12_2017/pdf/15.pdf
3. Про освіту: Закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII. Редакція від 31.10.2025. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
4. Olweus D. Bullying at School: What We Know and What We Can Do. Oxford: Blackwell, 1993. 140 p.
5. UNESCO. Safe to Learn: Ending Violence in and Around Schools. Paris : UNESCO, 2024. 78 p.
6. Danylchuk, L; Raievska, Y; Yurkiv, Y ; Levitsky, V; Stynska, V; Krasnova, N; Kravchyna, T. Sustainable Nature Therapy in Inclusive Educational Environments: Research Findings and Methodological Recommendations. *European journal of sustainable development*. 2025. 14 (1) , pp.121-133.

ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНЕ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОГНІТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Необхідним стало використання методів, що стимулюють інтелектуальну допитливість (евристичні завдання, проблемні питання, інтелектуальні провокації, ситуації невизначеності, які активізують дослідницьку поведінку здобувачів вищої освіти). Особливу ефективність в контексті інформаційно-когнітивних технологій мали метод проблемного навчання, дискусійні формати з інтелектуальним супереченням, робота з інформаційними парадоксами, аналіз фрагментів наукових текстів, аналітичних довідок, звітів.

Мотивація передбачає персоналізацію освітнього маршруту, зокрема індивідуальні траєкторії роботи з цифровими ресурсами, вибір теми проекту/міні-дослідження у межах курсу, можливість обирати онлайн-ресурси, з якими вони хочуть працювати, самостійне конструювання частини навчального матеріалу.

Це формує атмосферу психологічної безпеки – ключову для того, щоб здобувач освіти не боявся помилятися, експериментувати та розширювати інформаційно-когнітивні навички.

Викладач має не просто передавати знання, а створювати мотиваційне середовище, у якому здобувач вищої освіти відчуває значення, цінність та професійний сенс інформаційно-когнітивних технологій. У межах реалізації цієї умови здобувачам вищої освіти було запропоновано такі практичні завдання:

1. Завдання «Мотиваційний вступ»

Викладач готує 10–15 хвилинний вступ, який містить реальну педагогічну ситуацію, що потребує інформаційного аналізу; – сучасні виклики цифрової школи, конкретні приклади професійних задач, які педагог розв’язує завдяки інформаційно-когнітивним навичкам, відеофрагмент/інфографіку (1–2 хв), що демонструє значення цієї компетентності.

Очікуваний результат: здобувачі освіти усвідомлюють потребу у володінні цифрово-аналітичними інструментами.

2. Завдання «Моя професійна траєкторія»

Викладач організовує вправу, де кожен здобувач вищої освіти формує власну коротку траєкторію професійного розвитку, визначає 3 компетентності, які хоче розвинути, вказує, які інформаційні технології можуть цьому сприяти детальніше завдання для формування мотиваційного критерію подані у дод. Ж)

Реалізація наступної умови - ефективна організація застосування інформаційно-когнітивних технологій протягом усього періоду професійної підготовки. Ця умова передбачає системність, послідовність та наскрізність використання цифрових інструментів у навчанні майбутніх педагогів. Викладач ЗВО стає архітектором цифрового освітнього середовища, де кожна активність здобувача освіти відпрацювання теми до підготовки презентації чи проведення міні-дослідження пов'язане з використанням конкретних інформаційно-когнітивних інструментів.

Викладач заздалегідь структурує, які саме технології та для яких цілей використовуватимуться аналітичні платформи, віртуальні лабораторії, сервіси для обробки інформації, інструменти моделювання, програми для створення освітнього контенту, системи управління навчанням (LMS).

Це дозволяє студентам бачити логіку та очікування, а не відчувати цифрову фрагментарність.

Викладач виступає фасилітатором цифрової діяльності здобувачів вищої освіти, його роль не демонструвати інструмент, а допомогти студентам інтегрувати технологію у власну діяльність, обґрунтовувати вибір інструменту, порівнювати різні цифрові ресурси, будувати алгоритм аналітичного опрацювання інформації.

Систематичне включення практичних завдань з інформаційно-когнітивною складовою такі завдання включають аналіз електронних баз даних, створення структурованих інформаційних карт, цифрове моделювання педагогічних процесів, розроблення фрагментів уроків з елементами цифрових технологій, роботу з великими масивами текстової інформації.

Це дозволяє сформувати вміння працювати не лише з інструментами, а з інформаційними процесами в цілому.

Серед основних завдань нами визначені такі завдання «Цифрова карта дисципліни». Викладач створює карту, де відображає теми дисципліни, які саме інформаційні інструменти у якій темі застосовуються, очікувані результати роботи студента, цифрові джерела та ресурси.

Отже на сьогодні, важливим є створення якісного навчально-методичного забезпечення освітнього процесу засобами інформаційно-когнітивних технологій, яке передбачало не лише підготовку до освітнього процесу, а й створення інноваційного методичного середовища, яке трансліює сучасні стандарти цифрової педагогіки.

Катерина ШАНЬКО

*здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
кафедра педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика,
педагогічний факультет,
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
(м. Івано-Франківськ, Україна)
(Наук. керівн. – кандидат педагогічних наук, доцент Н.М. САЛИГА)*

САМООРГАНІЗАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Ефективність освітнього процесу закладу вищої освіти забезпечується певними чинниками, найважливішими з яких є здатність студентів до самостійного набуття нових знань на різних етапах професійного розвитку. Тому сучасні науковці привертають увагу до різних аспектів проблеми формування професійної компетентності науково-педагогічних працівників. Питання самоорганізації особистості в новочасному соціокультурному вимірі посідає винятково важливе місце.

Особливістю процесу самоорганізації є те, що майбутній викладач закладу вищої освіти (ЗВО) цілеспрямовано та системно вдосконалює всі елементи структури особистості саме у професійній діяльності, яка зорієнтована на розв'язання професійних завдань.

Різні аспекти проблеми професійної самоорганізації аналізують дослідники О. Артемова, О. Дубасенюк, М. Курна, Т. Новаченко, Д. Чернилевський, А. Яворський та ін. Науковці стверджують, що самоорганізація майбутнього викладача ЗВО є одним із засобів підвищення його педагогічної майстерності та професійної компетентності.

Теоретико-методичні засади досліджуваного нами феномена аналізували О. Андрющенко, О. Бездудна, Л. Дудікова, І. Зязюн, П. Лузан, О. Слободян, А. Яворський та ін. У психолого-педагогічній літературі на сьогоднішній день відсутнє єдине науково обґрунтоване визначення поняття «самоорганізація». Зокрема, низка науковців трактують це поняття як: процес (О. Андрющенко, Е. Бажміна); результат (О. Дубасенюк, А. Яворський); уміння викладача організувати себе та власну діяльність (Ю. Атаманчук, І.Гук).

Словник-довідник із професійної педагогіки трактує поняття «самоорганізація» як: «1. Самостійна організація своєї роботи, поведінки, дії. 2. Процес, у перебігу якого створюється, відтворюється або вдосконалюється організація складної динамічної системи. 3. Упорядкування яких-небудь

елементів, обумовлене внутрішніми причинами, без зовнішнього впливу» [6, с.134].

О.Артемова визначає самоорганізацію студентів магістратури як «уміння особистості використовувати свої інтелектуальні ресурси та особистісні якості з метою розв'язання професійно-значущих завдань. До того ж, процес формування професійної самоорганізації активізує щира заінтересованість викладачів в успіхах здобувачів вищої освіти» [2, с.81].

Аналіз наукової літератури дає підстави для висновку, що професійна самоорганізація проявляється, перш за все, в активності особистості до певного виду діяльності; наявності позитивної мотивації до планування своєї діяльності; критичній оцінці результатів професійної діяльності та почутті відповідальності за весь процес.

На думку вченого А. Яворського, «для того, щоб організувати себе як особистість, потрібно організувати свою діяльність так, щоб вона була виваженою, раціональною та оптимальною у відношенні простору і часу, а найважливіше – мала перспективу» [7, с.175].

Дослідниця О. Андрющенко базовими формами досліджуваного новоутворення вважає: самоаналіз, самоконтроль; самоспостереження та самооцінку [1, с.216].

Виявлення суті категорії «самоорганізація» слугувало основою для аналізу поняття «професійна самоорганізація майбутнього викладача закладу вищої освіти». Вчена Л. Дудікова під цим поняттям розуміє «цілеспрямований системний процес «самовирощування» власних внутрішніх ресурсів, усвідомленого самовдосконалення професійної компетентності шляхом самоосвіти та роботи над собою. Це включає вміння ставити власні професійні цілі, планувати їх досягнення, самостійно засвоювати нові знання та навички, а також контролювати та коригувати свою діяльність з метою покращення результатів» [5, с.9].

Як стверджує О. Дубасенюк, «професійна самоорганізація педагога є одним із найдієвіших засобів підвищення його фахового рівня та професійної компетентності. На сьогоднішній день важливим є не тільки вміння оперувати власними особистими та професійними знаннями, але й бути готовим змінюватись як особистісно, так і професійно, пристосовуватися до нових вимог сучасного ринку праці, оперувати та намагатися управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення з нагальних питань, навчатись упродовж усього життя» [4, с.38].

Важливими вважаємо висновки А. Яворського, що в процесі професійної самоорганізації студентів магістратури важливу роль відіграють вольові якості, спрямовані на мобілізацію активності майбутнього викладача в заданому напрямі [7, с.174]. Вчений аналізує досліджуване поняття у тісному зв'язку із

самовизначенням, так як «воно базується на вільному волевиявленні особистості та проектуванні власної життєдіяльності. Ефективність процесу професійної самоорганізації майбутнього викладача ЗВО здебільшого залежить від загальнокультурного розвитку, рівня особистісного самопізнання, напрацьованого досвіду цілеспрямованої самозміни» [4, с.176].

Поділяємо наукову позицію Е. Бажміної, що «процес самоорганізації детермінований психологічними особливостями особистості, системою здобутих знань, умінь та навичок особистості, у яких віддзеркалюється духовне «Я», психічне «Я», соціальне «Я» і фізичне «Я» [3, с.41]. Тобто самоорганізація взаємопов'язана з такими поняттями як самоактуалізація, самоосвіта, самовиховання, саморегуляція тощо.

Таким чином професійну самоорганізацію майбутніх викладачів закладів вищої освіти ми розглядаємо як здатність самотійно встановлювати мету; окреслювати завдання та вміти їх поетапно вирішувати; здійснювати аналіз отриманих результатів з метою подальшого як особистісного, так і професійного розвитку. Зважаючи на це, перед викладачем закладу вищої освіти постає важливе завдання – формування особистості, яка вміє планувати свою діяльність, аналізувати її результати, усувати помилки та успішно навчатись.

Список використаних джерел

1. Андрющенко О. О. Розвиток рефлексивних умінь учителів у системі післядипломної педагогічної освіти : монографія. Запоріжжя: Горизонт, 2020. 313 с.
2. Артемова О. І. Професійна самореалізація особистості в сучасних умовах. Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації. № 1. 2020. С. 77-83. ULR: <http://socialscience.com.ua/article/186>
3. Бажміна Е. А. Самостійна робота студентів в системі навчально-виховного процесу вищої школи. Вісник Запорізького національного університету : Педагогічні науки : збірник наук. праць. Запоріжжя : ЗНУ, 2020. № 2 (31). С. 38–44. DOI <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2018-2-31-07>
4. Дубасенюк О. А. Методи формування професійної умілості майбутніх вчителів. Шлях освіти. 2021. № 3. С. 37-40.
5. Дудікова Л. В. Формування готовності до професійного самоорганізації у майбутніх учителів: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2021. 20 с.
6. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А.В. Семенової. Одеса: Пальміра, 2006. 886 с.
7. Яворський А. А. Структурні компоненти професійної самоорганізації студентів – майбутніх викладачів. Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки. 2019. Вип. 157. С. 173-176.

ЗВ'ЯЗОК ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ СУХОМЛИНСЬКОГО ІЗ СУЧАСНИМИ ПІДХОДАМИ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ НУШ

Кожна особистість є надзвичайною. Своєю чарівною усмішкою освітлює життєвий шлях, наповнений різними перлинками. Їй потрібно розгледіти за сімомастами замками ту живодайну іскорку, яка спалахуватиме щораз більше й більше, та врешті-решт досягне омріяну щасливість, не забуваючи про людяність. Нехай вона (іскра) веде впевнено в майбуття, прихопивши настанови відомого генія Василя Сухомлинського.

«Це була людина високого поетичного дару. І не лише тому, що він писав і друкував вірші. Усе, до чого торкалися його руки, його серце, світилося поезією», – зазначає В.Терен [1, с. 53].

Сухомлинський Василь – видатна постать не тільки в Україні, а й за її межами. Він автор близько 40 монографій, 600 статей і 1200 оповідань і казок для найменшого покоління. Працював директором Павлиської середньої школи, доклав чимало зусиль, щоб вона стала лабораторією педагогічної думки. Часто у працях порушував питання виховання особистості. Головне – закласти правильні цінності у дітях, юнках, юнаках, щоб вони були справжніми людьми, лідерами, патріотами своєї Батьківщини.

Нова українська школа (НУШ) – реформа Міністерства освіти і науки, яка вступила в дію з 2018 року. Основна мета – створити таку школу, у якій знання тісно поєднуюватимуться з можливістю критично мислити, виражати свої думки й мати свідоме вітчизнолюбство.

Формувати особистість потрібно змалечку, бо діти, як ті губки, все вбирають, тому інформація повинна бути коректною та відфільтрованою. На виховання людини впливає чимало факторів, а саме: сім'я як фундаментальний елемент у закладанні основних цінностей, батьки мають брати активну участь у навчанні своєї дитини, радіти разом з нею, допомагати здолати труднощі; педагог із різноманітними підходами та практиками; колектив, бо ж людина є соціальною істотою, яка потребує спілкування з оточенням; самовиховання із самопізнанням; духовне життя, зокрема Сухомлинський вказує на важливість книжки для того, щоб критично аналізувати інформацію, так стверджує і Вадим Карандій (ексзаступник міністерства освіти і науки) і Лілія Гриневич (ексміністр

освіти і науки) говорить те, що практично кожного року результати ЗНО свідчали про невміння правильно побудувати аргументований текст [4, с. 8]; випадкові особи, які також вносять корективи у життя людей.

Як і НУШ, так і видатний педагог виділяють важливе місце гуманістичній концепції. Усе повинно бути спрямоване на реалізацію, повне розкриття потенціалу в дітях. Леся Загрійчук (тренер НУШ) зазначає: ««Нова українська школа»- це школа з сучасними формами, методами навчання. Це школа щасливих дітей, які із задоволенням ідуть до школи. Вони навчаються граючись, тому що провідною діяльністю якраз у цьому віці (6 років) є гра» [5, с. 3]. Важливо знайти підхід до учнів, адже кожен із них є неповторним зі своїми особливостями та перипетіями. Важливо вислухати, щоб дитина відчувала легкість у спілкуванні, довіру й взаєморозуміння. Сухомлинський використовував такий прийом для тренування пам'яті учнів: кожного дня він на дошці записував нові слова, які відображали ту чи іншу орфограму, малеча фіксувала собі в зошити. Протягом 3 років, вони вели цей словник. Тому основи закладені ще в дитинстві, зокрема в початкових класах, такі важливі. Однак заучувати матеріал не варто. Необхідно вміти балансувати між працею та відпочинком.

Ще однією спільною ланкою для педагога і НУШ є значення природи у вихованні. Вона закладає елементи витонченості, краси, гармонії, безперервного розвитку, утвердженню людської гідності.

У реформі НУШ школа орієнтовані на формування успішної особистості в учня. Зараз класи облаштовані технікою, іграми для розвитку, є великий масштаб електронних ресурсів, технологій. Галина Адамович (тренер НУШ) розповідає, що, «закінчивши школу, учень має бути сформованою особистістю, інноватором та патріотом» [5, с. 3].

Нещодавно побувала на заході й Мирослав Маринович (дисидент, один із засновників Української Гельсінської групи) висловив дуже цікаву фразу, що жабка, перебуваючи у сметані, або втопиться, або своїми лапками буде вправно і наполегливо працювати, утворивши масло й вибравшись на волю. Ціннісні й влучні слова! Особливо в теперішній час, адже ми всі маємо бути згуртованими й пліч-о-пліч долати будь-які труднощі. Тому так важливо виховати в людині почуття патріотизму, обов'язку захищати волю й територію Батьківщини.

Педагог завжди акцентував на важливості виховання в молодого покоління таких цінностей, які б допомагали планомірно виховувати любов до рідного краю, народу, патріотизм, повагу. Наголошував: «бачення моральної сторони явищ, взаємовідносин між людьми, пізнання світу серцем – дуже важлива передумова виховання обов'язку. Почуття громадянського обов'язку народжується з елементарної моральної звички, яка в умовах правильного виховання міцно утверджується в людській душі в роки отрочтва, - звички

приходити людині на допомогу незалежно від того, просить вона про це чи ні» [6, с. 165-166].

Отже, основи написані Сухомлинським активно перегукуються зі складними нової української школи. Орієнтирами є гуманізм, вплив сім'ї, оточення, гармонія із природою, трудова діяльність, почуття батьківщинолюбця і саме в початкових класах педагог здатний фундаментально організувати розвиток особистості.

Список використаних джерел

1. Углова О. Виховання словом. *Дивослово*. 2000. №9. С. 54-56.
2. Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/tag/nova-ukrainska-shkola?&tag=nova-ukrainska-shkola>
3. Сухомлинський. В. О. Сто порад учителям. Київ : Рад. шк., 1988. С. 304.
4. Шулікін Д. Перший рік НУШ: підсумки і перспективи. *Освіта України*. 2019. №34. С. 8-12.
5. Зубик Л. Якою має бути «нова українська школа». *Західний кур'єр*. 2018. №16. С. 3-7.
6. Сухомлинський. В. О. Народження громадянина. Київ : Рад. шк., 1970. С. 245.

Назарій ЯНЧІЙ

*здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
кафедра педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика,
педагогічний факультет,
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
(м. Івано-Франківськ, Україна)
(Наук. керівн. – кандидат педагогічних наук, професор Л.М. ПРОКОПІВ)*

ЕВОЛЮЦІЯ ПОНЯТТЯ «ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ» У ВИЩІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ

Становлення сучасного освітнього простору позначене стрімкими цифровими, соціальними та культурними змінами, які трансформують не лише технологічні системи, а й самі принципи побудови навчального процесу. В умовах глобальних викликів — цифровізації, масової інтернетизації знань, поширення відкритих освітніх ресурсів — традиційні моделі викладання вже не здатні забезпечити необхідний рівень гнучкості, доступності та індивідуалізації. На цьому ґрунті формується феномен змішаного навчання, який пройшов складну еволюцію — від допоміжного формату до ключової педагогічної парадигми університетської освіти.

На ранніх етапах розвитку поняття «змішане навчання» розуміли як технічне поєднання аудиторної роботи та дистанційних форм взаємодії. У таких моделях цифрові ресурси виконували другорядну функцію: вони лише доповнювали традиційні заняття, не змінюючи самої логіки навчального процесу. Однак поступово стало очевидно, що цифрові технології не є нейтральним інструментом: вони змінюють структуру комунікації, темп роботи, роль викладача і здобувача освіти, а також логіку інтелектуальної діяльності. Тому сьогодні змішане навчання трактується як педагогічно цілісна система, у якій фізичне та цифрове середовища взаємодіють і формують нову якість освітнього процесу.

Сучасні наукові трактування змішаного навчання підкреслюють його багатовимірний характер. Воно включає гнучке чергування форматів взаємодії, варіативність темпу й способів опанування матеріалу, можливість використовувати широкий спектр цифрових інструментів. У змішаному форматі здобувач освіти не прив'язаний до обмежень аудиторного простору, а отримує можливість самостійно організовувати роботу, регулюючи навантаження відповідно до особистих освітніх потреб. Водночас викладач виступає не стільки джерелом знань, скільки архітектором освітнього середовища, дизайнером навчальних сценаріїв і фасилітатором пізнавальної діяльності.

Еволюція концепції змішаного навчання відображає глибші трансформації освітніх парадигм. Світова та українська педагогічна наука поступово відходить від жорсткої моделі трансляції знань, що передбачала домінування викладача та пасивну роль здобувача. Нові підходи орієнтовані на співпрацю, активне навчання, розвиток компетентностей і формування автономії. Тому змішане навчання стало логічною відповіддю на потребу організувати освітній процес так, щоб здобувач освіти був не об'єктом педагогічних впливів, а активним автором власної освітньої траєкторії.

Змішане навчання демонструє широкий спектр моделей. У найпростішому варіанті воно передбачає поєднання традиційних занять та онлайн-матеріалів, які здобувач опрацьовує самостійно. У складніших моделях розробляються адаптивні маршрути, у яких цифрове середовище не лише надає доступ до ресурсів, а й аналізує навчальні дані, пропонує рекомендації, формує індивідуальні завдання, змінює рівень складності. Такі системи поєднують технологічну адаптивність із педагогічною логікою диференційованого та персоналізованого навчання.

Значну роль у становленні змішаного навчання відіграли теоретичні розробки зарубіжних учених. У класичній моделі Гаррісона [1] змішане навчання описується через інтеграцію трьох видів присутності: когнітивної, соціальної та викладацької. Когнітивна присутність забезпечує глибоке опрацювання змісту, соціальна підтримує взаємодію та відчуття включеності, а викладацька структурує навчальний процес. Ця триєдина модель стала фундаментом концепції Community of Inquiry, яка і сьогодні використовується для проєктування освітніх курсів у ЗВО.

Дослідження Ч. Грехема поглибили розуміння стратегічної ролі змішаного навчання. Науковець підкреслює, що його потенціал полягає у здатності поєднувати найкращі переваги двох середовищ: очного навчання (живий діалог, міжособистісна взаємодія, підтримка мотивації) та дистанційного (гнучкість, персоналізація, мультимедійність, доступність ресурсів). Саме баланс цих компонентів визначає ефективність змішаного курсу [2].

В українському науковому просторі особливо вагомими є дослідження В. Кухаренка, який обґрунтував дидактичні основи змішаного навчання у вищій школі та розробив методичні рекомендації щодо структурування контенту, формування активних форм взаємодії та організації оцінювання. Н. Кононець акцентує, що ефективність змішаного навчання залежить від цифрової культури всіх учасників, оскільки відсутність навичок роботи з цифровими платформами призводить до фрагментації навчального процесу.

Окремий напрям наукових досліджень зосереджено на визначенні педагогічних умов ефективного функціонування змішаного навчання. Науковці наголошують, що без спеціально створеної системи дидактичних і технологічних

рішень змішане навчання перетворюється на формальний набір онлайн- та офлайн-активностей, які не утворюють цілісного освітнього досвіду. Серед провідних педагогічних умов називають: логічну побудову структури курсу; узгодженість цілей, завдань і форматів взаємодії; чіткі критерії оцінювання; стабільність зворотного зв'язку; індивідуалізацію навчальних траєкторій; підтримку самостійної діяльності здобувачів; розвиток рефлексії.

У працях Грехема змішане навчання визначається як педагогічна система, де взаємопов'язані елементи освітнього середовища мають бути організовані так, щоб забезпечити цілісну логіку переходу від онлайн-до офлайн-видів діяльності. Л. Ляхощка підкреслює важливість індивідуалізації, що проявляється у можливості здобувача самостійно визначати темп роботи, обсяг матеріалу, форму виконання завдань. Дослідження О. Рибалко звертають увагу на значущість асинхронної взаємодії, яка дає змогу розширити межі традиційного освітнього часу та забезпечити глибшу, продуману комунікацію.

Змішане навчання набуло особливого значення у період глобальних криз. Звіти ЮНЕСКО та OECD засвідчують, що університети, які мали розвинені моделі змішаного навчання до пандемії COVID-19, успішніше зберегли якість освіти та забезпечили безперервність навчального процесу. Це підтвердило, що змішане навчання є не лише інноваційною моделлю, а й механізмом забезпечення стійкості освітніх систем.

У педагогічній освіті змішане навчання виконує функцію формування цифрової педагогічної рефлексії. Згідно з концепцією Puentedura (модель SAMR), цифрові інструменти мають розглядатися не як технічні засоби, а як елементи, що трансформують структуру навчальних дій. Майбутній викладач у змішаному форматі вчиться не лише використовувати цифрові ресурси, а й обґрунтовувати їх педагогічну цінність, прогнозувати вплив на мотивацію та активність здобувачів, оптимізувати комунікацію й підтримувати автономність студентів.

Таким чином, еволюція змішаного навчання відображає широку зміну освітніх стратегій. Воно поєднує традиційну взаємодію з цифровим потенціалом, формує гнучкі траєкторії розвитку, створює умови для професійної автономії здобувачів та педагогічної майстерності викладача. Сьогодні змішане навчання постає не як компроміс між двома форматами, а як інтегрована педагогічна модель, що задає нові стандарти університетської освіти.

Список використаних джерел

1. Garrison, D. R., Vaughan, N. *Blended Learning in Higher Education*. Joss, 2020 270 pp.
2. Graham, C. (. Emerging models of blended learning. *EDUCAUSE Review*, 2022. 57(6), 33–48. 16 pp.

Наукове видання

ІНФОРМАЦІЙНИЙ БЮЛЕТЕНЬ
кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені
Богдана Ступарика

Матеріали розміщено в авторській редакції. Відповідальність за зміст матеріалів, їхню відповідність вимогам чинного правопису і достовірність фактів та статистичних даних несуть автори.