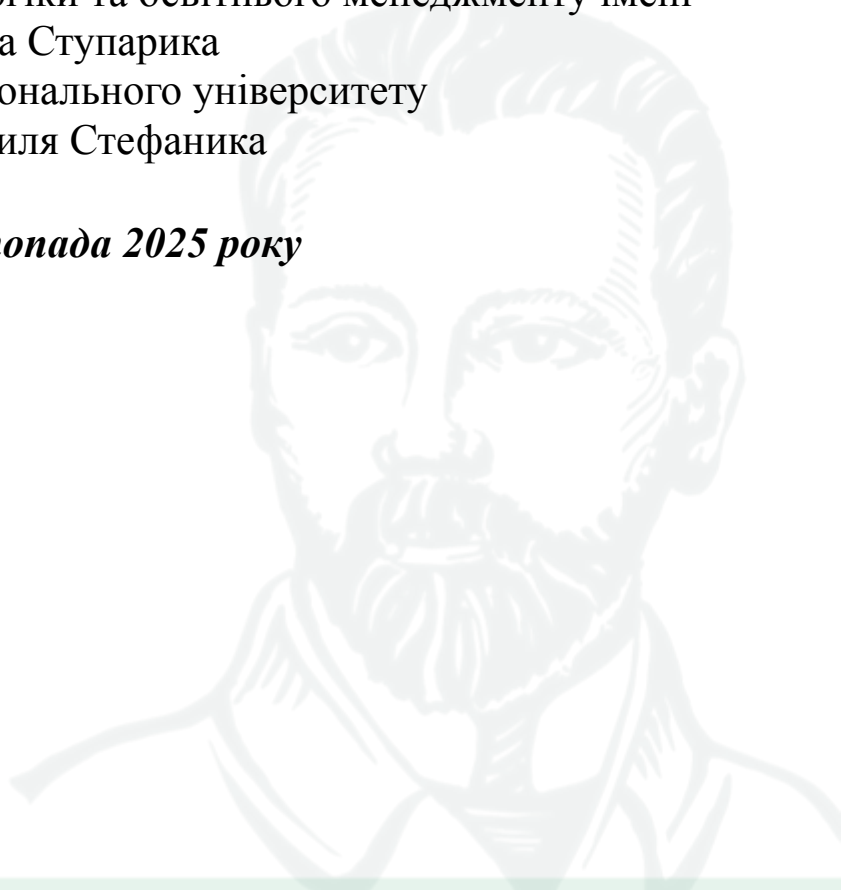




РОЗВИТОК НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЗА УМОВ ВОЄННОГО СТАНУ В УКРАЇНІ ТА ГЛОБАЛЬНИХ ВИКЛИКІВ

Збірник матеріалів
Міжнародної науково-практичної конференції
з нагоди 30-річчя кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені
Богдана Ступарика
Карпатського національного університету
імені Василя Стефаника

13–14 листопада 2025 року



Міністерство освіти і науки України
Національна академія педагогічних наук України
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника (Україна)
Державна Академія Прикладних Наук в Хелмі (Республіка Польща)
Жешувський університет (Республіка Польща)
Університет імені Марії Кюрі-Склодовської в Любліні (Республіка Польща)
Університет в Бельсько-Бялій (Республіка Польща)
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (Україна)
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (Україна)
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка (Україна)
Львівський національний університет імені Івана Франка (Україна)
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (Україна)
КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» (Україна)
Херсонський державний університет (Україна)

РОЗВИТОК НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЗА УМОВ ВОЄННОГО СТАНУ В УКРАЇНІ ТА ГЛОБАЛЬНИХ ВИКЛИКІВ

Збірник матеріалів
Міжнародної науково-практичної конференції
з нагоди 30-річчя кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені
Богдана Ступарика
Карпатського національного університету
імені Василя Стефаника

13–14 листопада 2025 року

**Івано-Франківськ
2025**

*Рекомендовано до друку відповідно до рішення кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика
Карпатського національного університету
імені Василя Стефаника (протокол №6 від 27 листопада 2025 року)*

Редакційна колегія:

Прокопів Л.М. – кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика;
Савчук Б.П. – доктор історичних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика;
Салига Н.М. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика;
Басараб Н.Я. – доктор філософії, асистент, асистент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика.

Розвиток неперервної педагогічної освіти за умов воєнного стану в Україні та глобальних викликів: збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції з нагоди 30-річчя кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Карпатського національного університету імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, 13–14 листопада 2025 р. / за ред. Л.М. Прокопів, Б.П. Савчук; упоряд. : Н.М. Салига, Н.Я. Басараб. Івано-Франківськ, 2025. 254 с.

До збірника увійшли тези доповідей учасників Міжнародної науково-практичної конференції «Розвиток неперервної педагогічної освіти за умов воєнного стану в Україні та глобальних викликів». У матеріалах представлено результати наукових досліджень і практичних напрацювань щодо сучасних методологічних та історико-педагогічних засад вивчення неперервної педагогічної освіти в умовах глобальної нестабільності; інноваційних і цифрових технологій забезпечення доступності освітнього процесу під час воєнного стану в Україні; національного й зарубіжного досвіду удосконалення системи професійно-педагогічної підготовки.

Окремий розділ збірника присвячено ювілейній секції, у якій висвітлено історію, здобутки та роль кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика як провідного осередку розвитку педагогічної науки й освіти.

Збірник адресовано науково-педагогічним і педагогічним працівникам, керівникам і фахівцям сфери освіти, здобувачам вищої освіти, дослідникам та всім, хто зацікавлений у питаннях розвитку неперервної педагогічної освіти в умовах сучасних викликів.

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

СЕКЦІЯ 1. НАУКОВО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЗА УМОВ ГЛОБАЛЬНОЇ НЕСТАБІЛЬНОСТІ

Wojciech Walat

WIRTUALNA KULTURA AKADEMICA „HOMO INTERNETICUSA” –
WSPÓŁCZESNEGO STUDENTA.....11

Дідух Ірина

СОЦІАЛЬНА СПРАВЕДЛИВІСТЬ І ДОСТУПНІСТЬ НЕПЕРЕРВНОЇ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....14

Жорова Ірина

ВІД РЕАКТИВНОГО ДО ПРОАКТИВНОГО РОЗВИТКУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....18

Зозуляк-Случик Роксоляна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ МОТИВАЦІЇ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ
ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ.....22

Калюжний Назарій

ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК
ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ
ОСВІТИ.....25

Клепар Марія

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ
ЕТНОРОДИННИХ ТРАДИЦІЙ У ПРОЦЕСІ ЛІКУВАННЯ ТРАВМ ВІЙНИ ЧЕРЕЗ
НАРОДНІ ПІСНІ.....28

Лабуз Наталя

ІНТЕГРАЦІЯ КЛЮЧОВИХ СКЛАДНИКІВ МОВЛЕННЯ СВОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ.....31

Матвеева Наталія

НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ: ПРОБЛЕМИ ТА
ПЕРСПЕКТИВИ.....34

Прокопів Любов

НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА ЯК ПРОСТІР РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРІЯ,
СУЧАСНІСТЬ І СТРАТЕГІЯ КАФЕДРИ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТНЬОГО
МЕНЕДЖМЕНТУ ІМЕНІ БОГДАНА СТУПАРИКА.....38

Савчук Борис, Вінтоняк Оксана

УНІВЕРСИТЕТСЬКИЙ КОМПЛЕКС ЯК МОДЕЛЬ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ:
ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ.....41

Савчук Олександр

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК КЛЮЧОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У НЕПЕРЕРВНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ: ВИКЛИКИ ВОЄННОГО СТАНУ ТА ГЛОБАЛЬНОЇ НЕСТАБІЛЬНОСТІ.....44

Сидорів Лідія

ІНКЛЮЗИВНА ТРАНСФОРМАЦІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ВІДПОВІДЬ ВИКЛАДАЧА ЗВО НА ВИКЛИКИ ВОЄННОГО СТАНУ ТА ГЛОБАЛЬНУ ПОТРЕБУ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНИХ ЦІННОСТЕЙ.....48

Ткачишин Назар

ПРОБЛЕМА ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ У ДОСЛІДЖЕННЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ НАУКОВЦІВ ЗА ЧАСІВ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ.....52

Юхим'юк Наталія, Козин Лариса

КЛЮЧОВІ ВИМОГИ ДО ПЕДАГОГІВ СФЕРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: ПОГЛЯД ЗСЕРЕДИНИ.....54

СЕКЦІЯ 2. ІННОВАЦІЙНІ ТА ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДОСТУПНОСТІ ТА НЕПЕРЕРВНОСТІ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЗА УМОВ ВОЄННОГО СТАНУ УКРАЇНИ

Ketsyk-Zinchenko Uliana

THE IMPACT OF GAMIFICATION ON MOTIVATION TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE.....58

Андрич Марія, Клепар Марія

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ФІЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....61

Вінтоняк Любомир

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ ДЛЯ СТИМУЛЮВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО БЕЗПЕРЕРВНОГО НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....64

Гоцуляк Катерина

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ.....68

Гресько Василь

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ОСНОВНИХ ФОРМ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ЦИВІЛЬНОГО ПРАВА У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В ДРУГОМУ ДЕСЯТИРІЧЧІ ХХІ СТ.....70

Данильчук Всеволод

ЦИФРОВІ РЕКРЕАЦІЙНІ РЕСУРСИ ЯК ЗАСОБИ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ
МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ.....74

Деренюк Ігор

ФОРМУВАННЯ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО.....77

Деренюк Мар'яна

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ STEAM-ОСВІТИ.....82

Досин Володимир РОЗВИТОК АДАПТИВНОГО НАВЧАННЯ У
ФАРМАЦЕВТИЧНІЙ ОСВІТІ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....86

Дуванська Катерина

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ
ТРАНСФОРМАЦІЇ.....88

Дячук Владислава

ЛІДЕРСЬКИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТРЕНЕРА ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОСТІ
ТРЕНІНГОВИХ ЗАНЯТЬ.....92

Ільчук Ліна

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ
ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ
ВОЄННИХ ВИКЛИКІВ.....95

Кіт Олег

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ
ІСТОРІЇ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....99

Кондрат Роман

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ІНЖЕНЕРНІЙ
ОСВІТІ 101

Лаппо Віолетта

ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ПРОЄКТІВ У ПРОЦЕСІ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....104

Лемко Галина

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СУПЕРВІЗІЇ ДЛЯ
ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ У ВОЄННИЙ ЧАС.....108

Мороз Марія

РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ
МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ГАЛУЗІ.....111

Парфенюк Марія

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ МЕДИЧНОГО СИМУЛЯЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ.....116

Паска Тарас

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ГЛОБАЛЬНИХ ВИКЛИКІВ.....119

Плясун Богдан

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ІНСТРУМЕНТ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ З УРАХУВАННЯМ ОСОБЛИВИХ ОСВІТНІХ ПОТРЕБ СТУДЕНТІВ.....123

Радченко Олександр

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ ДО ЦИФРОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ З РОДИНОЮ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ.....126

Ратушнюк Олександр

ФОРМАЛЬНА ТА НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ЯК ВЗАЄМОДОПОВНЮЮЧІ КОМПОНЕНТИ У ФОРМУВАННІ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....130

Стинський Володимир

СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІТ-ГАЛУЗІ У ПРОФЕСІЙНИХ КОЛЕДЖАХ УКРАЇНИ.....133

Тварок Віталій

МЕДІАОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЧИННИК МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗВО.....138

Теслюк Володимир

ТЕХНОЛОГІЇ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ПОБУДОВИ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ В КОНТЕКСТІ НЕПЕРЕРВНОГО НАВЧАННЯ.....142

Федорчук Вікторія, Дуцик Андрій

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ МЕДІАТВОРЧОСТІ В РОБОТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА.....146

Ясінська Валентина

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....150

СЕКЦІЯ 3. ПРІОРИТЕТИ ТА МОТИВАЦІЯ БЕЗПЕРЕРВНОГО НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Konrad Kawala

KOMPETENCJE KLUCZOWE JAKO FUNDAMENT LIFELONG LEARNING W
EDUKACJI PEDAGOGICZNEJ.....153

Баранецька Зоряна

РОЛЬ САМООСВІТИ У ПІДТРИМАННІ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ
ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ.....156

Буй Олена

СУЧАСНІ АНГЛОМОВНІ ПІСНІ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО
БЕЗПЕРЕРВНОГО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СЕРЕД ЗДОБУВАЧІВ
ОСВІТИ.....159

Венгер Наталія

ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ У ПСИХОЛОГІВ: ПРИЧИНИ, ОСОБЛИВОСТІ ТА
ШЛЯХИ ПРОФІЛАКТИКИ.....162

Дутко Олена

ВИРОБНИЧА ПРАКТИКА ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ РЕАЛІЗАЦІЇ
ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ В
КОНТЕКСТІ БЕЗПЕРЕРВНОГО НАВЧАННЯ.....164

Качмар Олександра

КУЛЬТУРОТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ: МОТИВАЦІЯ
МИТЦЯ ДО НАВЧАННЯ УПРОДОВЖ ЖИТТЯ.....168

Макарук Ольга

ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ СТРАТЕГІЇ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ
ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....171

Мешко Галина, Гавришок Олег

ПРОФЕСІЙНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК УСПІШНОСТІ ФАХІВЦЯ
ІТ-СФЕРИ.....175

Михайлишин Галина

ДИНАМІКА МОТИВАЦІЙНИХ ПРІОРИТЕТІВ БЕЗПЕРЕРВНОГО НАВЧАННЯ
У КОНТЕКСТІ ВІКОВОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ.....178

П'ятко Марія-Богдана

ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
ФІЗИКИ.....181

Пускай Семен

РОЛЬ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ СТАЛОГО
РОЗВИТКУ ЛЮДСЬКОГО КАПІТАЛУ В УКРАЇНІ.....183

Синюк Ангеліна, Клепар Марія

ВПЛИВ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....186

Стинська Вікторія, Бандура Ілона, ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....189

СЕКЦІЯ 4. УДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: НАЦІОНАЛЬНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Kamila Helena Hawrylak

ODPORNY NAUCZYCIEL – ODPORNY UCZEŃ: ROLA ROZWOJU KAPITAŁU PSYCHOLOGICZNEGO NAUCZYCIELI PRZEDMIOTÓW ARTYSTYCZNYCH W SYSTEMIE KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO WOBEC GLOBALNYCH WYZWAŃ WSPÓŁCZESNOŚCI.....193

Wosik-Kawala Danuta THE IMPORTANCE OF LIFELONG LEARNING IN THE FOSTER CARE SYSTEM IN POLAND.....197

Бурлик Віктор

АУДІОВІЗУАЛЬНІ МЕДІА У НЕПЕРЕРВНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ТА ГЛОБАЛЬНИХ ВИКЛИКІВ: ВІД ПЕРЕГЛЯДУ ДО ВИРОБНИЦТВА ВІДЕО.....200

Гладкий Василь

ЕВОЛЮЦІЯ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ У ВИЩІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ: ВІД ПРОЄКТНОЇ ЛОГІКИ 1990-х ДО СИСТЕМНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ 2000-х.....204

Єгорова Інга

ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ: ТРАНСФОРМАЦІЇ ТА ВИКЛИКИ ВОЄННОГО ЧАСУ.....207

Кізима Іван

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ЯК ЧИННИК І СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІНАНСІВ І БАНКІВСЬКОЇ СПРАВИ У КОЛЕДЖАХ УКРАЇНИ.....211

Король Святослав

РОЗВИТОК СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖАХ ЯК ЧИННИК ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ТА РОЗВИТКУ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (90-ТІ РР. ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.).....216

Паска Андрій

ВИКОРИСТАННЯ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧОЇ ГАЛУЗІ.....	220
---	-----

Поліщук Світлана

МЕХАНІЗМИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ.....	223
---	-----

Філіпішин Ольга

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІВ І МОЖЛИВОСТІ ЙОГО АДАПТАЦІЇ В УКРАЇНІ.....	226
---	-----

СЕКЦІЯ 5. ЮВІЛЕЙНА. КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ ІМЕНІ БОГДАНА СТУПАРИКА ЯК ОСЕРЕДОК РОЗВИТКУ НАУКИ Й ОСВІТИ

Басараб Наталія

ТЕТЯНА ЗАВГОРОДНЯ: ПРО КВАЛІФІКАЦІЙНЕ ЗРОСТАННЯ ПЕДАГОГІВ ГАЛИЧИНИ.....	230
--	-----

Борис Уляна

ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА БОГДАНА СТУПАРИКА В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ТА НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ.....	232
--	-----

Сабат Надія, Сабат Наталія

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА БОГДАНА СТУПАРИКА ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ.....	236
---	-----

Салига Наталія

НАУКОВА СПАДЩИНА БОГДАНА СТУПАРИКА ЯК ДЖЕРЕЛО ПІЗНАННЯ ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНИЦТВА ГАЛИЧИНИ.....	238
--	-----

Самборський Сергій

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	241
--	-----

Слюсаренко Ніна, Кузьменко Василь

ПРОФЕСІОНАЛІЗМ У НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПРОФЕСОРА ТЕТЯНИ ЗАВГОРОДНЬОЇ.....	244
--	-----

Шуригін Кирило

ПРОЄКТНО-ДОСЛІДНИЦЬКІ ФОРМИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЯК МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЯКОСТІ ОСВІТИ.....	250
---	-----

СЕКЦІЯ 1. НАУКОВО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЗА УМОВ ГЛОБАЛЬНОЇ НЕСТАБІЛЬНОСТІ

Wojciech Walat

*Karpacki Narodowy uniwersytet
im Wasyla Stefanyka,
Ivano Frankivsk, Ukraina
Uniwersytet Rzeszowski,
Polska, Rzeszów*

WIRTUALNA KULTURA AKADEMICA “HOMO INTERNETICUSA” – WSPÓŁCZESNEGO STUDENTA

Wprowadzenie. Kultura akademicka jest bardzo ogólnym pojęciem, które nawiązuje do antropologicznego czy socjologicznego pojęcia kultury. Oznacza ona reguły, wartości i przekonania podzielane przez jakąś zbiorowość, wspólne dla jej członków.

Istota współczesnej uczelni wyższej bazuje na postoświeceniowej utopii idealnej wspólnoty pracowników akademickich i studentów, którzy wspólnie wzbogacają naukę, doskonalą się i niosą postęp. Czynnikiem spajających tę wspólnotę jest jedność prowadzonych badań przez nauczycieli akademickich i włączonych w ich realizację studentów.

Wielość organizacji, posługujących się współcześnie nazwą uniwersytet, akademia, szkoła wyższa, których misje coraz bardziej odbiegają od wyidealizowanej wspólnoty badaczy i studentów prowadząc do dystopii kultury akademickiej. Dodatkowym czynnikiem rozchwiania kultury akademickiej jest pandemia przedłużająca o kolejne miesiące/semestry kształcenie zdalne realizowane na zdecydowanej większości kierunków studiów w pełnym wymiarze. Studenci tracą kontakt ze swoją uczelnią – pozostając jedynie w luźnym (wirtualnym) związku z nauczycielami prowadzącymi zajęcia. W istocie przestają być studentami, są jedynie słuchaczami, a właściwie e-studentami (na wzór e-pracowników korporacyjnych) wypełniającymi przesłane formularze. Upozorowanie studiowania opartego na zdalnym e-learningu pozostanie z nami prawdopodobnie po ustaniu pandemii i będzie wymagało reinterpretacji pojęcia kultury akademickiej.

Dystopia współczesnego uniwersytetu. Kultura współczesnej uczelni wyższej odwołuje się głównie do etosu akademickiego, który znalazł odzwierciedlenie w uniwersytecie typu humboldtowskiego, a więc zorientowanego na tworzenie wspólnoty badaczy i studentów, służącej doskonaleniu nauki i kształceniu. Model uniwersytetu

typu humboldtowskiego ulega erozji i choć stanowi jeszcze kotwicę w sensie kluczowych wartości, to jednak różnicował się już dość znacznie w sferze modeli zarządzania. Kultura przeważnie zmienia się w wolniejszym tempie niż praktyka zarządzania. Dlatego uczelnie wyższe zazwyczaj znajdują się w obszarze wpływu etosu akademickiego. Immanentną częścią kultury akademickiej jest etos nauki, z jego normami, które opisywane były przez wielu autorów. Rolą społeczną uniwersytetu jest zatem rozwijanie badań naukowych i kształcenie studentów, które poszerza ich horyzonty intelektualne. Jak pisze Łukasz Sułkowski [3, s. 365-378] kluczowymi procesami organizacyjnymi, podtrzymującymi kulturę uniwersytecką, są: komunikacja, partycypacja, zaangażowanie, przekazywanie wiedzy oraz kształtowanie umiejętności i rozwijanie postaw, które obejmują wszystkich kluczowych interesariuszy, tzn. kadre akademicką i studentów, ale również i inne podmioty wewnętrzne i zewnętrzne (administrację i zarządzających, władze, związki zawodowe itd.).

W ostatnich latach nastąpiło odejście od takiej idei uniwersytetu. Zastępuje się ją myśleniem o uniwersytecie jako korporacji przemysłowej, firmie, przedsiębiorstwie. Zysk finansowy i kryteria efektywnościowe, ilościowe stają się głównymi sposobami oceny, czynnikami awansów, zamiast tego, co dla wspólnoty jest niesłychanie ważne, czyli konsensusu środowiska co do tego, kto jest kim. Dawniej nie trzeba było do tego punktów. Dzisiaj parametryzacje, punkciki za książki, artykuły mają decydować o tym, kogo uznamy za dobrego, a kogo nie.

Póki co można stwierdzić, iż nie tyle zmienia się kultura akademicka (kultura studiowania) co ulega ona poważnemu rozchwianiu, przy czym właściwie nie jesteśmy jeszcze w stanie określić nawet kierunków jej przemian, a więc wszelkie próby reinterpretacyjne skazane są na porażkę. Nie wiemy bowiem jaki kształt kulturowy przybierze tworzący ją człowiek stale podłączony do internetu, czyli *homo interneticus* [1, 2, 4]. Cóż zatem mamy czynić? – starać się tak prowadzić edukację wyższą, aby podtrzymywać relacyjność dialogową nawet w przypadku przeważających wirtualnych spotkań nauczycieli akademickich i studentów.

Homo interneticus ma inną mentalność niż człowiek poprzednich epok kulturowych, ponieważ uległ zasadniczej zmianie sposób jego porozumiewania się. Umiejętność komunikacji zawsze jest kluczowym elementem kultury. Gdy zmienia się sposób komunikacji, zmienia się także kultura. Wszystko co *homo interneticus* ma wykonywać za każdym razem robi za pomocą dziesięciu palców na klawiaturze. Ma poczucie nieograniczonej wiedzy, pamięci, czasu i przestrzeni. To dlatego, że internet nie zna odległości – w sieci nie istnieje relacja przestrzenna. Współczesny człowiek kieruje się w swoim działaniu uwagą mimowolną, ponieważ w wirtualnym świecie, ludzi umieszcza się w osobistej perspektywie, która często różni się diametralnie od siebie. Jego wiedza jest nieokreślona, ponieważ w świecie wirtualnym, informacja aktualizuje się na bieżąco (w sposób ciągły i permanentny), pojawia się zatem tzw.

pozorność wiedzy, która jest podstawą kultury upozorowanej. Dominuje przekonanie, iż to co wiesz dziś, jutro może się zmienić. Podstawą określania tożsamości jest nieokreśloność wynikająca z ciągłej zmienności czasu i miejsca jego bytu.

Elektroniczna baza współczesnej kultury jest niematerializowana instytucjonalnie, ponieważ ludzie mogą zarządzać nią przez internet, stąd nie trzeba robić notatek, wydruków, a spotkania osobiste (w świecie realnym) są zbędne. Ta kultura wirtualnej komunikacji wpływa na interakcję człowieka. Postawy wobec przedmiotów i organizmów żywych stają się bardzo zróżnicowane. W świecie internetu nie rozróżnia się płci i etnicznego pochodzenia, bo są one także możliwe do zmiany. Również ludzkie zmysły zmieniają się wraz ze zmianami kulturowymi. *Homo interneticus* jest zmysłowo rozproszony, ponieważ jego funkcje życiowe realizowane są tylko pozornie. Już nie wacha zapachu starej książki, nie czuje przepływu powietrza, kiedy zamykana książka lekko „klaska” i wreszcie nie ujawnia wyrazu twarzy podczas interakcji z innymi ludźmi.

Właściwie współczesnego człowieka już można zaliczyć do gatunku *homo interneticus*. Możemy śmiało założyć, że z dzisiejszego punktu widzenia perspektywicznie wywoła to kilka istotnych zmian w naszej kulturze, a w stopniu szczególnym może zmienić dzisiejszą zdroworozsądkową perspektywę spojrzenia na świat. Z całą pewnością w przyszłości będą jeszcze bardziej zmieniały się zdolności poznawcze człowieka w ślad za zmianami kulturowymi. W dzisiejszym z informatyzowanym świecie tradycyjnie rozumiana alfabetyzacja jest daleko niewystarczająca istnieje pilna potrzeba wprowadzenia powszechnej alfabetyzacji funkcjonalnej. I na to musimy być przygotowani, a przede wszystkim musi być przygotowana szkoła na każdym etapie edukacyjnym. Również uczelnie wyższe, zwłaszcza w okresie pandemii czy działań wojennych przechodzą gwałtowne przemiany kulturowe wynikające z dominacji człowieka internetu – *homo internetica*. **Zakończenie.** Opisane powyżej codzienne problemy „wyobcowania domowego” oraz „dezorganizacji studiowania” – dotyczy w równym stopniu nauczycieli akademickich, których ten dominujący w okresie pandemii sposób e-nauczania wybił nie tylko z życia rodzinnego i organizacyjnego, ale rozchwiał kulturę akademicką.

Wykaz wykorzystanych źródeł

1. Goldhaber M., *The mentality of Homo interneticus: Some Ongian postulates*, <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/1155> (01.10.2025).
2. Krotoski A., *Virtual Revolution. Homo interneticus?* BBC Two. Internetowa strona archiwalna z 2010 roku, <https://www.bbc.co.uk/programmes/b00n4j0r> (01.10.2025).

3. Sułkowski Ł., *Czy kultura jakości w uczelni wyższej to to samo co kultura akademicka?*, [w:] „Przedsiębiorczość i Zarządzanie – Wybrane problemy zarządzania rozwojem regionalnym”, Tom XV, zeszyt 8, część I, (red.) A. Piekutowska, E. Rollnik-Sadowska”, ISSN 1733-2486, 365-378, Wydawnictwo Społeczna Akademia Nauk, Łódź, 2014.
4. Walat W., *Homo interneticus – problemy edukacji w czasach analfabetyzmu funkcjonalnego* [w:] *Cyberprzestrzeń – człowiek – edukacja. Otwarte zasoby edukacyjne w perspektywie pedagogicznej*. Red. Red. M. Tanaś, S. Galanciak. Wyd. Impuls, Kraków 2020, s. 181-194.

*Дідух Ірина Ярославівна,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри соціальної
педагогіки та соціальної роботи,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
Україна, м. Івано-Франківськ*

СОЦІАЛЬНА СПРАВЕДЛИВІСТЬ І ДОСТУПНІСТЬ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Сучасні трансформації українського суспільства, зумовлені воєнним станом, глобальною нестабільністю та технологічними змінами, актуалізують потребу у забезпеченні соціальної справедливості та доступності неперервної педагогічної освіти. У цих умовах освіта стає не лише інструментом професійного розвитку, а й важливим чинником соціальної стабільності, єдності та стійкості нації [1, с. 9]. Соціальна справедливість у неперервній освіті — це система принципів і практик, що забезпечує рівні можливості для всіх громадян у здобутті, продовженні та оновленні освіти протягом усього життя, незалежно від соціального походження, місця проживання, фінансового стану, віку, статі, стану здоров'я чи інших відмінностей.

Доступність неперервної освіти — це можливість кожної особи реалізувати право на освіту в будь-який момент життя, у зручній формі, форматі й темпі, маючи рівний доступ до ресурсів, навчальних програм і підтримки. Ці два поняття взаємопов'язані: доступність — це практичний механізм досягнення соціальної справедливості в освіті.

Проблема соціальної справедливості в освіті передбачає рівні можливості для всіх учасників освітнього процесу незалежно від статі, соціального статусу, місця проживання, матеріального становища чи фізичних можливостей. У контексті

педагогічної освіти це означає, що кожен педагог, незалежно від обставин, повинен мати доступ до якісних програм підготовки, підвищення кваліфікації та професійного розвитку протягом життя [2, с. 10].

Соціальна справедливість у сфері освіти включає три головні компоненти:

1. Рівність можливостей — забезпечення всім громадянам однакових умов для навчання, незалежно від зовнішніх чинників. Прикладом можуть бути безкоштовні онлайн-курси для переселенців або осіб з інвалідністю.

2. Рівність результатів — створення таких умов, за яких усі учасники освітнього процесу мають шанс досягти реальних успіхів, а не лише формального доступу до навчання. Як приклад - адаптовані програми для педагогів з різними рівнями цифрової грамотності.

3. Рівність участі — можливість брати участь у прийнятті рішень щодо освітньої політики, мати голос у розвитку освіти. Участь педагогічних спільнот у розробці освітніх реформ через платформи «Є-Освіта» або «Освіторія».

Одним із ключових принципів неперервної педагогічної освіти є рівність можливостей. Проте війна, внутрішнє переміщення осіб, зруйнована інфраструктура та економічна криза створюють значні бар'єри для реалізації цього принципу. За даними Міністерства освіти і науки України, станом на 2024 рік понад 25 % педагогічних працівників мали обмежений доступ до підвищення кваліфікації через відсутність стабільного інтернет-з'єднання, технічних засобів або фінансових ресурсів [3, с. 18].

В умовах війни та глобальної нестабільності в Україні питання соціальної справедливості та доступності неперервної освіти набули особливої ваги:

- Внутрішньо переміщені особи (ВПО): потребують нових можливостей для професійної переорієнтації.
- Педагоги з прифронтових і окупованих територій: потребують дистанційних і гнучких форматів навчання.
- Особи з інвалідністю: мають отримувати доступ до освіти завдяки інклюзивним цифровим технологіям (текст-ту-спіч, субтитри, візуальні адаптації).
- Молоді спеціалісти та ветерани: вимагають програм перепідготовки та психологічної підтримки.

Відповіддю на ці виклики стала цифровізація освіти — державні та громадські ініціативи:

- «Всеукраїнська школа онлайн» (ВШО);
- «Prometheus», «EdEra», «Дія.Освіта»;
- «Нова українська школа» (НУШ) — як модель гуманістичної та справедливої освіти.

У цьому контексті важливою умовою є впровадження цифрових та інклюзивних технологій у систему підготовки педагогів. Використання платформ

Prometheus, EdEra, Coursera, Moodle, Google Workspace for Education, а також відкритих онлайн-курсів створює умови для доступності освіти навіть у найвіддаленіших регіонах [4, с. 12]. Зокрема, онлайн-навчання дає можливість продовжувати професійний розвиток під час евакуації, тимчасового переміщення або обмежень, пов'язаних із безпековою ситуацією.

Українська державна стратегія освіти 2030 проголошує принцип «освіта для всіх і протягом життя».

Соціальна справедливість у цьому документі розглядається як:

- подолання освітньої нерівності;
- підтримка вразливих груп;
- формування інклюзивного освітнього простору;
- розвиток професійної мобільності.

Тобто соціальна справедливість — це не лише рівність доступу, а й справедливий розподіл ресурсів, умов і можливостей, що дозволяють кожному українцю реалізувати свій освітній потенціал.

Соціальна справедливість у неперервній педагогічній освіті також передбачає інституційну підтримку — фінансування, державні гранти, підвищення цифрової грамотності та створення гнучких програм для вразливих категорій педагогів (зокрема, педагогів із тимчасово окупованих територій, педагогів з інвалідністю, молодих спеціалістів) [5, с. 7].

Методологічно концепт соціальної справедливості у педагогічній освіті спирається на принципи гуманізму, рівноправності, інклюзії та академічної мобільності. Глобальні документи — такі як Рамкова програма ЮНЕСКО з освіти для сталого розвитку (UNESCO, 2020) — підкреслюють, що неперервна освіта має бути засобом подолання освітньої нерівності, а не її відтворення [6, с. 14].

Водночас соціальна справедливість неможлива без розвиненої системи етичного управління освітою. Це передбачає не лише формальний доступ до ресурсів, але й створення умов для справедливого оцінювання результатів навчання, рівного ставлення викладачів до студентів, визнання попередніх здобутків та досвіду [7, с. 21].

Соціальна справедливість і доступність неперервної освіти в Україні — це:

- моральний принцип (рівність і гуманізм у навчанні);
- державна політика (реформа освіти, цифровізація, підтримка ВПО);
- інноваційна стратегія (EdTech, онлайн-платформи, відкриті ресурси);
- практика педагогів і громад (освітні хаби, волонтерські курси, самоосвіта).

Таким чином, соціальна справедливість у сфері неперервної освіти — це не лише ідеал, а реальний механізм відновлення людського потенціалу України, який

забезпечує кожній людині право вчитися, розвиватися і служити суспільству, незалежно від життєвих обставин.

Педагогічна спільнота України у 2022–2025 роках продемонструвала приклади колективної солідарності, обміну досвідом та взаємопідтримки через цифрові платформи. Це свідчить, що соціальна справедливість у педагогічній освіті не є лише теоретичною категорією, а реальною практикою, яка допомагає зберегти професійні зв'язки та освітню тяглість у період глобальних викликів [8, с. 17].

Отже, забезпечення соціальної справедливості та доступності неперервної педагогічної освіти є стратегічним завданням державної освітньої політики. Це вимагає комплексних рішень — від модернізації освітніх програм до розвитку цифрової інфраструктури, підготовки педагогів до використання технологій та впровадження гнучких форматів навчання. Тільки за умови балансу між інноваційністю та справедливістю система педагогічної освіти зможе виконати свою гуманістичну місію у XXI столітті [9, с. 22].

Список використаних джерел

1. Бех І. Освіта як чинник соціальної стабільності. К.: Освіта України, 2021. 256 с.
2. Савченко О. Педагогічна освіта в умовах глобальних викликів. Львів: Світ, 2020. 214 с.
3. Міністерство освіти і науки України. Звіт про стан педагогічної освіти, 2024.
4. Prometheus. Освітні можливості під час війни. URL: <https://prometheus.org.ua>
5. Іванова Н. Соціальна інклюзія в освіті дорослих. Харків: Основа, 2023. 180 с.
6. UNESCO. Education for Sustainable Development Framework, 2020.
7. Андрущенко В. Філософія освіти і педагогічна етика. К.: Либідь, 2019. 340 с.
8. Національна академія педагогічних наук України. Освіта в умовах війни: аналітична доповідь. К., 2024.
9. Кузьмінський А. Г. Сучасна педагогічна освіта: виклики та тенденції. – Черкаси: ЧНУ, 2023. – 290 с.

*Жорова Ірина Ярославівна,
доктор педагогічних наук, професор,
в.о.ректора, перший проректор,
КВНЗ «Херсонська академія
неперервної освіти»,
Україна, м. Херсон*

ВІД РЕАКТИВНОГО ДО ПРОАКТИВНОГО РОЗВИТКУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ПЕРІОД ВОЄННИХ ВИКЛИКІВ

Розгортання повномасштабної воєнної агресії російської федерації проти України стало одним із найсерйозніших випробувань у новітній історії держави, поставивши під загрозу стабільність суспільних процесів, функціонування державних інституцій та соціальних систем. Освітня галузь опинилася в умовах багатовимірних кризових викликів, що суттєво вплинули на її стабільність, цілісність і динаміку розвитку. Серед найгостріших проблем варто виокремити постійну загрозу життю й здоров'ю учасників освітнього процесу, масштабне руйнування інфраструктури, вимушене переміщення педагогів і здобувачів освіти, ускладнення доступу до якісного навчання, порушення безперервності освітнього процесу, втрату управлінської спроможності на тимчасово окупованих і прифронтових територіях, насильницьке нав'язування російських освітніх стандартів і навчальних програм, а також скорочення фінансування освіти з державних і місцевих бюджетів [2].

Усі зазначені виклики актуалізували нагальну потребу глибокого переосмислення стратегічних орієнтирів, цілей, змістового наповнення та організаційних засад післядипломної педагогічної освіти. В умовах тривалої нестабільності, соціальної напруги й трансформації освітнього середовища система професійного розвитку педагогічних кадрів є важливим чинником забезпечення стійкості та безперервності освітнього процесу.

Таким чином перспективним вектором розвитку сучасної системи післядипломної педагогічної освіти є трансформація від реактивної моделі – орієнтованої на короткострокове реагування на кризи, до проактивної – спрямованої на прогнозування викликів, формування стратегічних компетентностей і готовності до дій у невизначених умовах.

Зміст післядипломної педагогічної освіти визначається відповідно до державних пріоритетів розвитку освіти, що базуються на ключових напрямках освітніх реформ і подоланні освітніх втрат та професійних запитах освітян:

- впровадження державних стандартів освіти; запровадження профільного навчання;
- сучасна методика викладання навчальних предметів та інтегрованих курсів; удосконалення компетентностей щодо способів організації навчально-пізнавальної діяльності учнів;
- формування компенсаторних практик подолання освітніх втрат і розривів; реалізація компетентнісного, інтегрованого, проєктного, діяльнісного підходів в освітньому процесі;
- створення варіативної складової освітніх програм;
- формування гнучкості та адаптивності при плануванні освітнього процесу і календарно-тематичному плануванні при переході від дистанційного до очного режиму навчання і навпаки; вдосконалення знань, вмінь і практичних навичок у частині роботи з учнями з особливими освітніми потребами;
- вдосконалення знань, вмінь і практичних навичок у питанні надання психологічної підтримки учасникам освітнього процесу та ін. [1].

Дослідження стану освіти у воєнний час свідчать про глибокі зміни у психоемоційному стані педагогів і здобувачів освіти. Для більшості освітян характерними стали підвищена тривожність, емоційне виснаження, відчуття невизначеності, що потребує системної психологічної допомоги та професійного супроводу.

У цих умовах учитель має володіти не лише професійними, а й соціально-емоційними компетентностями – здатністю діяти в умовах невизначеності, працювати з дітьми, які мають травматичний досвід війни або вимушеного переселення, підтримувати їхню мотивацію до навчання. Надзвичайно важливою стає навичка збереження власного ресурсного стану, що є передумовою психологічної безпеки як педагога, так і учнів. Відтак у післядипломній освіті необхідно розвивати модулі, спрямовані на формування навичок саморегуляції, кризової комунікації, фасилітації групової взаємодії та ефективної взаємопідтримки в педагогічному колективі.

В умовах воєнного стану післядипломна освіта повинна враховувати регіональні відмінності й локальні освітні контексти. У громадах, що прийняли значну кількість внутрішньо переміщених осіб, пріоритетом є підготовка педагогів до інтеграції дітей у нові шкільні спільноти та надання їм психологічної підтримки. Для педагогів деокупованих територій особливо актуальною є підготовка до роботи з учнями, які пережили окупацію, а також формування безпечного комунікативного середовища, що дозволяє говорити про досвід війни без retraumatизації. Окремої уваги потребують учні, які навчаються одночасно в українських і закордонних школах, що вимагає від учителя володіння

компетентностями міжкультурної комунікації, адаптації навчального змісту та індивідуалізації освітніх траєкторій.

З огляду на масовий перехід шкіл на змішане та дистанційне навчання, пріоритетного значення набуває цифрова компетентність педагогів. Післядипломна освіта має забезпечити системне опанування інформаційно-комунікаційних технологій, уміння створювати власний навчальний контент, використовувати цифрові сервіси для організації синхронного й асинхронного навчання та об'єктивного оцінювання навчальних досягнень. Водночас важливо, щоб цифровізація не звужувалася до технічного виміру, а розглядалася як засіб розширення педагогічних можливостей, інструмент партнерської взаємодії й підтримки учнів.

Індивідуалізація професійного розвитку педагогів стає однією з ключових тенденцій післядипломної освіти. Освітянам законодавчо гарантовано право самостійно обирати програми підвищення кваліфікації, формати навчання та напрями розвитку. Проте цей вибір має ґрунтуватися на усвідомленні власних потреб, результатах самооцінювання фахових компетентностей і готовності до саморозвитку. Заклади післядипломної освіти відповідають на такі запити шляхом розширення варіативності програм – тематичні курси, тренінги, практикуми, майстер-класи, вебінари, мікрокурси.

Практика діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти у воєнний час засвідчує необхідність гнучкої організації навчального процесу з урахуванням безпекової ситуації. Курси підвищення кваліфікації реалізуються у різних форматах – очному, змішаному або дистанційному – із використанням платформ:

- Moodle,
- T-Learning,
- Google for Education,
- Microsoft OneDrive тощо.

З огляду на нестабільність енергетичної системи країни важливим є забезпечення безперервного доступу педагогів до навчальних і методичних матеріалів.

Аналіз наявного досвіду дозволяє виокремити ключові напрями проактивного розвитку післядипломної педагогічної освіти:

- розбудову єдиного інформаційного освітнього простору й цифровізацію ресурсів; створення безпечного та підтримувального освітнього середовища;
- розроблення системи моніторингу якості підвищення кваліфікації педагогів із урахуванням їхніх потреб і результатів навчання;

- упровадження сервісної моделі методичного супроводу освітніх і управлінських процесів;
- розвиток комунікаційних платформ і професійних спільнот педагогів;
- посилення психосоціальної підтримки освітян;
- формування балансу між твердими (hard) і м'якими (soft) навичками.

Таким чином, у період воєнних викликів післядипломна педагогічна освіта в Україні набуває нового змісту та функцій. Вона перетворюється з інструмента адаптації до змін на механізм їхнього передбачення та випередження, забезпечуючи не лише підвищення фахової майстерності педагогів, а й розвиток їхньої стійкості, психологічної зрілості та готовності діяти в умовах невизначеності. Проактивний підхід до розвитку післядипломної освіти стає запорукою збереження якості української освіти, її здатності до оновлення та виконання стратегічної місії – підтримки освітян як носіїв знання, гуманізму та національної стійкості.

Список використаних джерел

1. Жорова І.Я. Актуальні питання формування змісту післядипломної педагогічної освіти України. *Україна на шляху відновлення: завдання науки і освіти в європеїзації держави*: матеріали Всеукраїнської міжгалузевої науково-практичної онлайн-конференції, м. Київ, 17–19 травня 2023 року / / Уклад.: Л. І. Ткаченко, В. М. Шульга. – Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2023. – 946 с. С.413-419
2. Освіта України в умовах воєнного стану: інформаційно-аналітичний збірник / за заг. ред. Сергія Шкарлета, Київ, 2022. 358 с.

*Зозуляк-Случик Роксоляна Василівна,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
Україна, м. Івано-Франківськ*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ МОТИВАЦІЇ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Сучасні умови воєнного стану зумовили появу нових соціальних ризиків, трансформацію нормативно-правової бази та значно розширили спектр соціальних послуг, що значно актуалізує проблему мотивації соціальних працівників до безперервної професійної освіти. Стрімкий розвиток соціальної сфери в Україні вимагає від фахівців здатності до постійного оновлення знань і професійних компетентностей.

Розглядаючи психолого-педагогічні основи мотивації безперервної освіти фахівців соціальної сфери, варто наголосити, що фундаментом професійного розвитку є внутрішня потреба особистості у зростанні, самореалізації та компетентному виконанні професійних функцій. Психологи відзначають, що мотиваційне поле працівника соціальної сфери формується у взаємодії між його професійною ідентичністю, ціннісними орієнтаціями та актуальними соціальними викликами. Тому прагнення до навчання виступає проявом потреби в особистісній і професійній відповідності сучасним стандартам соціальної роботи.

Українські науковці розглядають це питання як ключовий чинник забезпечення якості соціальної роботи та ефективності соціальних інституцій.

Так, Т. Голубенко зазначає, що для фахівців соціальної сфери навчання в системі післядипломної освіти є важливою умовою розвитку їх професіоналізму [1].

У працях Г. Слосанської наголошується, що мотивація до професійного розвитку значною мірою визначається організаційним середовищем, можливостями підвищення кваліфікації та доступністю практикоорієнтованих освітніх програм. Авторка акцентує, що тріада «потреба – мотивація – професійне зростання» працює лише за умов підтримки з боку роботодавця, супервізійного супроводу та визнання результатів навчання [3, с. 85].

С. Ставкова розглядає неперервну освіту як стратегічний напрям підготовки фахівців соціальної сфери, підкреслюючи важливість внутрішньої мотивації. Дослідниця зазначає, що внутрішні мотиви (прагнення до професійної

компетентності, бажання якісніше допомагати клієнтам, інтерес до інновацій) мають стійкіший характер, ніж зовнішні стимули (сертифікація, кадрове зростання, вимоги роботодавця) [4].

Ряд науковців увагу зосереджують на мотиваційних факторах студентів спеціальності «Соціальна робота та консультування», що дозволяє простежити витoki професійної мотивації ще на етапі навчання. Доводять, що мотиви майбутніх соціальних працівників формуються у взаємодії між особистісними цінностями, стилем викладання викладачів та досвідом практичної підготовки. Це має суттєве значення для прогнозування мотивації до роботи у соціальній сфері в процесі професійної діяльності [2, с. 230].

Н. Тимошенко аналізує мотивацію праці соціальних працівників та вказує, що професійний розвиток є одним із ключових чинників підвищення задоволеності роботою та зниження професійного вигорання. Безперервна освіта постає не лише як обов'язок, але як механізм підтримання психологічної стійкості та професійної автономії [5, с. 155].

Також важливою складовою мотивації є емоційно-ціннісне ставлення фахівців соціальної сфери до своєї професії. Коли працівник відчуває професійну значущість, соціальну місію та бачить результати своєї діяльності, у нього зростає прагнення до самовдосконалення. Психологи зазначають, що переживання успіху, отримання професійного зворотного зв'язку та підтримка колег істотно впливають на готовність до участі в програмах підвищення кваліфікації, тренінгах чи супервізійних заходах.

Педагогічна підтримка і супервізійний супровід виконують значущу роль у підкріпленні мотивації до безперервної освіти. Наявність наставника чи супервізора створює для фахівця соціальної сфери відчуття впевненості, знижує професійні ризики й сприяє формуванню позитивного ставлення до навчальних процесів. У супервізійній взаємодії активізуються такі педагогічні механізми, як моделювання професійних ситуацій, розвиток критичного мислення, формування професійної рефлексії, що стимулює потребу в подальшому пізнанні.

Також гнучкі освітні програми, тренінгові підходи, інтерактивні методи навчання, організація навчальних спільнот і професійних груп підтримки створюють підґрунтя для розвитку культури безперервного професійного зростання. Проте, з огляду на соціально-економічні умови, в українському суспільстві існує низка бар'єрів, що стримують мотивацію до роботи в соціальній сфері, зокрема: перевантаженість працівників, недостатня фінансова підтримка, обмежений доступ до якісних навчальних програм, нерівномірний розвиток регіональних ресурсних центрів.

Тому розвиток культури навчання впродовж життя серед фахівців соціальної сфери має стати елементом державної політики й інституційного

розвитку служб соціального захисту. З цієї причини пропонується розробляти мотиваційні програми, що включають професійне наставництво, супервізію, визнання неформальних форм навчання та індивідуальні освітні карти.

Таким чином, можна констатувати, що мотивація до безперервної освіти у фахівців соціальної сфери є багаторівневим явищем, що охоплює особистісні, професійні та організаційні чинники. Формування стійкої внутрішньої мотивації можливе лише за умов підтримуючого професійного середовища, доступності якісних освітніх ресурсів та наявності ефективної системи стимулювання. Вона виступає ключовою передумовою високої професійної компетентності, стійкості до професійних викликів і здатності ефективно реагувати на соціальні виклики. Розвиток мотивації має стати пріоритетом державної, освітньої та організаційної політики у соціальній сфері. У цьому контексті безперервна освіта розглядається як ключовий фактор професіоналізації фахівців соціальної сфери та гарантія надання якісних соціальних послуг у сучасній Україні.

Список використаних джерел

1. Голубенко Т. О. Формальна та неформальна освіта майбутніх соціальних працівників. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 11: Соціальна робота. Соціальна педагогіка. 2017. (23), С.153-158.
2. Сичова В., Хижняк, Л., Вакуленко, С. Підвищення кваліфікації фахівців у сфері соціальної роботи в контексті неперервної освіти. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2021 (1 (6)), 228-240. URL: <http://srso.udpu.edu.ua/article/download/234211/27.PDF>
3. Слезанська Г. Чи готові майбутні соціальні працівники першого (бакалаврського) рівня вищої освіти ЗВО України до надання інтегрованих соціальних послуг у територіальній громаді? *Social work and education*. 2018. 5(4), 84-103.
4. Ставкова С. Г. Неперервна професійна підготовка фахівців соціальної сфери: теоретичні засади та практика реалізації. Київ: КНЕУ, 2019. 148 с.
5. Тимошенко Н. Є. (2014). Етапи професійного зростання соціальних працівників в системі неперервної професійної освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, (4), 155-164.

*Калюжний Назарій Ярославович,
здобувач третього (освітньо-
наукового) рівня вищої освіти,
кафедри педагогіки та освітнього
менеджменту імені Богдана Ступарика,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
Україна, м. Івано-Франківськ*

ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Громадянське виховання здобувачів вищої освіти є на сьогоднішній день пріоритетним напрямом у ЗВО. Нормативно-правове забезпечення процесу громадянського виховання студентської молоді закріплене у низці державних документів, зокрема у Законі України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» [1] та Постанові КМУ «Про затвердження плану дій щодо реалізації Стратегії національно-патріотичного виховання на 2020-2025 роки» [2].

Зазначені документи визначають ключові пріоритети державної політики у сфері громадянського виховання та формування національної самосвідомості молодого покоління, що є особливо важливим в умовах сучасних суспільно-політичних викликів, зокрема збройної агресії проти України. Вони спрямовані на посилення національної єдності, виховання патріотизму, стійкості до зовнішніх інформаційних впливів та формування активної громадянської позиції студентської молоді.

Російська агресія не лише створює безпосередні загрози територіальній цілісності та суверенітету держави, а й спрямована на руйнування української культурної, мовної та національної ідентичності. У такій ситуації громадянське виховання набуває стратегічного значення та стає одним із ключових інструментів зміцнення національної самосвідомості, формування патріотичних цінностей та активної громадянської позиції молодого покоління. Виявлено, що війна не лише посилила необхідність патріотичного виховання, а й сприяла перегляду освітніх програм та впровадженню нових підходів до громадянської освіти. Сучасними науковцями (Є. Бурмистрова, О. Нікуліна, О. Філіпчук, К. Пісоцька та ін.) досліджено взаємозв'язок громадянського виховання та стійкості молоді до зовнішніх ідеологічних впливів, підкреслено роль національної культури та мови у процесах національної ідентифікації.

Вирішальним є те, щоб студентська молодь усвідомлювала себе частиною української держави. Це досягається через систему заходів, спрямованих на формування у здобувачів вищої освіти почуття патріотизму, формування світогляду, виховання шанобливого ставлення до традицій свого народу, збагачення духовної, національної, мовної культури, широке залучення до громадянських цінностей, розвиток свідомого та відповідального ставлення до питань розбудови українського суспільства, реалізації власного духовного і творчого потенціалу, зміцнення зв'язку між особистими та суспільними інтересами.

Для успішного розв'язання цих завдань заклади вищої освіти покликані створювати необхідні педагогічні умови, підвищувати якість освітніх послуг, упроваджувати інноваційні освітньо-виховні технології, активізувати студентів до розкриття творчих сил і можливостей. Поза будь-яким сумнівом громадянське виховання у системі вищої освіти має бути інтегрованим у навчальні програми та позааудиторну діяльність. Розробка інноваційних методик, адаптованих до сучасних реалій, сприятиме вихованню свідомих громадян, здатних не лише усвідомлювати свою національну приналежність, а й брати активну участь у розбудові держави.

Вважаємо, що найбільш ефективними методами громадянського виховання студентської молоді є наступні: 1. Інформаційно-просвітницькі методи – лекції та семінари, спрямовані на ознайомлення студентів з історією, культурою, правовими основами держави та принципами громадянського суспільства; публічні дискусії та дебати; перегляд і аналіз документальних та художніх фільмів; екскурсії та тематичні поїздки з метою ознайомлення з історичними місцями, музеями, меморіальними комплексами. 2. Практично-орієнтовані методи – волонтерська та проєктна діяльність; громадські ініціативи, які надають можливість студентам брати участь у заходах із захисту прав людини, патріотичних акціях, пов'язаних із військовою підготовкою, вивченням основ безпеки та цивільного захисту, а також популяризацією діяльності Збройних Сил України. 3. Методи неформальної освіти – студентське самоврядування; менторські програми та наставництво; проведення мистецьких виставок, театральних постановок та концертів, присвячених національній тематиці. 4. Інтерактивні методи навчання – рольові та ситуаційні ігри, метод кейсів, форум-театри, моделювання різних суспільних сценаріїв. 5. Цифрові та медіа-освітні методи – онлайн-курси та вебінари, соціальні мережі тощо.

Методи громадянського виховання у формуванні національної ідентичності студентської молоді охоплюють як традиційні, так і інноваційні підходи, що сприяють розвитку патріотизму, громадянської свідомості та активної соціальної позиції. Використання інформаційно-просвітницьких, практично орієнтованих,

інтерактивних та цифрових методів забезпечує комплексний вплив на молодь, сприяючи її інтеграції у суспільне життя та підготовці до активної участі у розбудові держави. У сучасних умовах особливо важливим є поєднання освітніх технологій із практичними формами діяльності, що дозволяє ефективно формувати національну ідентичність та стійкість до інформаційних загроз.

Список використаних джерел

1. Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності: Закон України від 13.12.2022 № 2834-IX URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text>
2. Про затвердження плану дій щодо реалізації Стратегії національно-патріотичного виховання на 2020-2025 роки: Постанова КМУ від 9 жовтня 2020 р. № 932, Київ URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/932-2020-%D0%BF#Text>
3. Нікуліна В. О. Щодо сутності поняття «національна ідентичність». Мистецька освіта у міждисциплінарному вимірі : матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф., (м. Харків, 4–5 черв. 2024 р.) / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; за заг. ред. О. О. Матвеевої. Харків, 2024. С. 94–98.
4. Пісоцька К., Бурмистрова Є. Особливості національної ідентичності української молоді в умовах російсько-української війни. Науковий вісник ДДУВС, Спеціальний випуск №2, 2023. С. 40-44.
5. Салига Н.М., Калюжний Н.Я. Роль громадянського виховання у формуванні національної ідентичності студентської молоді в Україні. Наукові перспективи. Суспільство та національні інтереси. № 3(11) 2025. С.314-326.
5. Філіпчук О. Р. Формування національної ідентичності особистості в умовах сучасних викликів. Педагогічна Академія: наукові записки, 2024. (8). URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13284347>

*Клепар Марія Василівна,
докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри початкової
освіти та освітніх інновацій,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
Україна, м. Івано-Франківськ*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ЕТНОРОДИННИХ ТРАДИЦІЙ У ПРОЦЕСІ ЛІКУВАННЯ ТРАВМ ВІЙНИ ЧЕРЕЗ НАРОДНІ ПІСНІ

В умовах триваючої війни в Україні особливої ваги набувають питання збереження психічного здоров'я та духовної стійкості народу. Освіта сьогодні виконує не лише функцію навчання, а й важливу місію гуманістичної підтримки, відновлення та зцілення. Одним із засобів психоемоційної реабілітації є народна пісня, що упродовж століть слугувала джерелом духовної сили, морального орієнтира й соціальної консолідації. Народна творчість, вкорінена у родинно-етнічні традиції, несе у собі глибокі смисли колективної пам'яті, здатні допомагати людині в подоланні болю, втрат і травматичних переживань.

Проблема підготовки майбутніх педагогів до використання етнородинних традицій у процесі лікування травм війни через народні пісні має як гуманітарне, так і професійно-практичне значення, оскільки саме вчитель стає медіатором між культурою, дитиною і соціумом.

Щодо теоретико-культурних засад дослідження то українська народна пісня завжди була носієм національного духу, моральних цінностей та колективного досвіду народу. Її функції — виховна, морально-етична, комунікативна, катарсична — забезпечують можливість використання у терапевтичних і педагогічних практиках. Як зазначає О. Овчарук, музика має здатність гармонізувати внутрішній стан людини, знижувати рівень тривожності та відновлювати відчуття емоційної рівноваги. Аналогічні висновки робить і Л. Масол, підкреслюючи роль народної пісні як засобу духовно-морального виховання та формування національної ідентичності.

Народні пісні, що супроводжували історичні періоди боротьби та втрат — «Рече та стогне Дніпр широкий», «Ой, на горі та й женці жнуть», «Пливе кача» — стали не лише символами історичної пам'яті, а й джерелом емоційного очищення, колективного співпереживання та відновлення гідності.

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів важливо формувати такі компетентності:

Культурологічну — знання історії, семантики та символіки народних пісень, розуміння їхньої ролі у вихованні й моральному формуванні особистості;

Психолого-педагогічну — уміння використовувати пісенний матеріал як інструмент зцілення, емоційного вираження, підтримки морального духу;

Методичну — навички інтеграції пісенної спадщини у навчальні програми, виховні заходи, соціально-психологічну роботу з учнями, які зазнали травматичного досвіду війни.

Такі напрями підготовки забезпечують формування у вчителя нової професійної ролі — посередника між культурою та психоемоційним світом дитини, здатного перетворювати музичні й етнокультурні ресурси на інструменти зцілення.

Застосування пісень у терапії базується на поєднанні емоційного, когнітивного та соціального впливів музики. Основними методами є:

Аналіз змісту пісень — осмислення символів, мотивів і образів, що відображають боротьбу, втрату, надію;

Колективне співання — сприяє соціальній єдності, створенню безпечного простору для самовираження;

Релаксацийне слухання — використання пісень із заспокійливим ритмом для зниження рівня стресу та напруження;

Креативна музикотерапія — створення або адаптація власних пісень як спосіб осмислення особистого досвіду;

Психоосвітні практики — використання пісенного матеріалу у навчанні для розвитку емоційної грамотності, емпатії та почуття патріотизму.

У періоди історичних випробувань народна пісня завжди виконувала функцію духовного щита. Пісні воєнного часу, такі як «Ой у лузі червона калина», «Воїни світла», «Будь-то тобі, враже», «Батько наш Бандера», «Там під Бахмутом», стали новими символами мужності, патріотизму та стійкості. Їх виконання допомагає зберегти психологічну рівновагу, вселяє віру у перемогу, сприяє консолідації суспільства навколо спільних цінностей.

Для вчителя робота з такими піснями має подвійну мету:

-виховну — формування у дітей почуття любові до Батьківщини, поваги до історії, готовності до служіння громаді;

-терапевтичну — створення безпечного простору для вираження емоцій, зняття внутрішньої напруги, відновлення психологічної рівноваги.

З огляду на актуальність проблеми підготовки майбутніх педагогів до застосування етнородинних традицій у процесі відновлення психоемоційного стану особистості, зокрема через народнопісенну творчість, запропоновано такі практичні рекомендації: Необхідно включати етнопісенну тематику до навчальних курсів і програм професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема у межах

дисциплін *музична педагогіка, культурологія, психологія мистецтва*. Це сприятиме формуванню у педагогів цілісного розуміння виховного, культурного та терапевтичного потенціалу народної пісні.

Рекомендується використовувати українські народні пісні як ефективний психотерапевтичний інструмент у роботі з дітьми, підлітками та дорослими, які зазнали психологічних травм війни. Такі пісні доцільно застосовувати на заняттях з арттерапії, тренінгах емоційної грамотності, уроках патріотичного виховання, де вони виступають чинником емоційного розвантаження та гармонізації внутрішнього стану.

Важливим напрямом практичної реалізації є налагодження партнерських зв'язків між закладами освіти, фольклорними ансамблями, музичними школами, культурно-мистецькими та психологічними центрами. Така співпраця сприятиме створенню спільних проєктів, спрямованих на відновлення психоемоційної рівноваги дітей і молоді через народнопісенну творчість, а також популяризацію культурної спадщини у сучасному виховному просторі.

Доцільно розробити методичні посібники, тренінгові програми, сценарії арттерапевтичних занять, що базуються на етнородинних традиціях. Це дозволить забезпечити педагогів необхідними інструментами для творчої, науково обґрунтованої та практично ефективної роботи у сфері психоемоційного відновлення.

Варто проводити фестивалі, конкурси, етнографічні майстер-класи, творчі лабораторії та виховні заходи, які сприятимуть відродженню й осмисленню народних пісень як джерела духовної сили, національної ідентичності та соціальної згуртованості.

Реалізація запропонованих рекомендацій сприятиме формуванню у майбутніх педагогів готовності до використання етнокультурних засобів у навчально-виховному процесі та відновленні психоемоційного стану особистості через народнопісенну творчість як форму духовної терапії і культурної самоідентифікації.

Народна пісня є унікальним культурно-психологічним феноменом, який поєднує в собі силу мистецтва, емоційного досвіду та духовної пам'яті. Її використання у підготовці майбутніх учителів не лише збагачує професійну компетентність, а й формує гуманістичний світогляд, здатність до емпатії та підтримки осіб, які пережили наслідки війни.

Інтеграція етнородинних традицій у педагогічну освіту сприяє формуванню педагогів-цілителів духовності, здатних поєднати мистецтво, традицію і психотерапію в ім'я зцілення нації.

Список використаних джерел

1. Масол, Л. М. *Мистецька освіта в контексті духовного розвитку особистості*. Київ: Педагогічна думка, 2019.
2. Овчарук, О. В. «Музика як чинник емоційного відновлення людини». *Психологічні науки*, № 3 (2021): 45–52.
3. Лобова, О. П. *Арт-терапевтичні методи у педагогічній практиці*. Харків: Основа, 2020.
4. Сисоєва, С. О. *Культурно-освітній простір як чинник розвитку особистості в умовах кризи*. Київ, 2022.
5. *Українська народна пісенна творчість* / за ред. О. Іваницького. Київ: Музична Україна, 2017.

*Лабуз Наталя Дмитрівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня
вищої освіти Вінницького державного
педагогічного університету імені Михайла
Коцюбинського,
Наук. кер.: Киналь Анна Юріївна,
кандидатка педагогічних наук,
Вінницький державний педагогічний
університет імені
Михайла Коцюбинського,
Україна, м. Вінниця*

ІНТЕГРАЦІЯ КЛЮЧОВИХ СКЛАДНИКІВ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

В умовах глобалізації суспільства іншомовна комунікативна компетентність набуває особливо важливого значення. З огляду на те, що учні старших класів є особливо вмотивованими до взаємодії з однолітками з інших країн, пошукової діяльності у мережі інтернет тощо, формування у них іншомовної мовленнєвої компетентності є актуальним питанням сучасної методики навчання іноземної мови.

Зміст компетентності у говорінні учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів становить цілісну систему, що поєднує лексичну, граматичну, фонетичну, дискурсивну, соціолінгвістичну та стратегічну підсистеми. Кожна з них виконує окрему функцію у забезпеченні ефективної комунікації, але лише їхня інтеграція створює підґрунтя для повноцінного мовленнєвого розвитку. Лексична компетенція розглядається як здатність до адекватного вибору і правильного

вживання слів відповідно до ситуації мовлення, контексту комунікації та інтенцій мовця. Вона передбачає не тільки знання значень слів та фразеологічних одиниць, але й уміння доречно добирати та комбінувати лексеми, враховуючи нюанси семантики, стилістики, конотативні відтінки значень слів. За С. Гарькавець, лексична компетенція нерозривно пов'язана з культурним контекстом мови, що впливає на розуміння і передачу смислу висловлювання. Саме тому ефективна комунікація передбачає постійне збагачення словникового запасу мовця, врахування колокаційних можливостей слів, уміння орієнтуватися в синонімічних рядах та вибирати оптимальні засоби мовленнєвого вираження [1, с. 100].

Граматична компетенція передбачає володіння мовцем системою граматичних норм мови, що дозволяє правильно оформлювати думки у процесі мовленнєвої діяльності. Вона включає знання морфологічних та синтаксичних особливостей мови, уміння правильно вживати граматичні форми, конструкції, словосполучення та речення, забезпечуючи точність, логічність та зрозумілість мовлення. Особливо важливим є здатність автоматизувати граматичні навички, оскільки це дозволяє мовцеві зосереджуватися на змісті висловлювання, а не на формальних аспектах мовлення.

Фонетична компетенція включає навички правильного вимовляння звуків мови, ритміко-інтонаційне оформлення мовлення, дотримання нормативних акцентних та інтонаційних моделей. Вона охоплює знання фонетичних норм, уміння правильно артикулювати звуки, дотримуватися норм орфоєпії, враховувати інтонаційні особливості мовлення у різних комунікативних ситуаціях. Фонетична компетенція сприяє створенню позитивного комунікативного образу мовця, дозволяючи уникати непорозумінь, що виникають через неправильне вимовляння або помилкову інтонацію. Дискурсивна компетенція передбачає здатність створювати зв'язні висловлювання, що мають логічну структуру та відповідають певному комунікативному жанру чи типу дискурсу. Вона включає знання особливостей побудови тексту на рівні надфразової єдності, уміння організовувати комунікативну взаємодію відповідно до завдань і цілей, що ставить перед собою мовець.

Л. Денисюк стверджує, що вагомим аспектом дискурсивної компетенції є здатність мовця до контролю за послідовністю мовленнєвих дій, забезпечення зв'язності та когерентності висловлювання, а також адекватне використання засобів зв'язку між частинами тексту. Мовці, які володіють дискурсивною компетенцією на високому рівні, здатні формулювати складні та чітко організовані повідомлення, забезпечуючи успішну комунікацію у будь-яких контекстах [2, с. 129–131].

Соціолінгвістична компетенція відображає уміння мовця враховувати соціокультурний контекст комунікації, статусні відносини між співрозмовниками,

мовленнєвий етикет, норми ввічливості та тактовності. Вона передбачає розуміння того, як соціальні фактори (вік, стать, соціальний статус, рівень освіти тощо) впливають на вибір мовних засобів та способів мовленнєвої поведінки. Соціолінгвістична компетенція дозволяє мовцеві гнучко адаптуватися до ситуації спілкування, уникати конфліктів, непорозумінь та негативних реакцій з боку співрозмовників. Володіння цією компетенцією забезпечує високу якість комунікації та створює сприятливі умови для взаємодії з представниками різних культурних, соціальних та професійних груп.

Стратегічна компетенція полягає у здатності мовця долати комунікативні труднощі, що виникають у процесі мовленнєвої діяльності. Вона передбачає використання різноманітних стратегій і тактик, що дозволяють уникати комунікативних невдач або швидко їх долати. Серед таких стратегій виокремлюють перефразування, уточнення, повторення, використання синонімів або паралельних мовних засобів, заповнення пауз, вчасне переключення теми тощо. Стратегічна компетенція відіграє ключову роль у ситуаціях, коли мовцю необхідно компенсувати недостатнє володіння певними мовними ресурсами, що допомагає йому підтримувати ефективність комунікації та забезпечує досягнення запланованих комунікативних результатів.

Отже, володіння лексичними ресурсами, граматичними моделями, фонетичними навичками, соціокультурною гнучкістю та здатністю до стратегічної компенсації комунікативних труднощів формує той рівень автономності мовця, який дозволяє йому спілкуватися впевнено, точно й природно.

Список використаних джерел

1. Гарькавець С., Волченко Л. Спілкування в педагогічному процесі : навч. посіб. Житомир : ТОВ «Видавничий дім «Бук-Друк»», 2021. С. 100.
2. Денисюк Л., Панасюк О. Компетентнісний підхід у навчанні іноземної мови у контексті Нової української школи. Актуальні проблеми філології та методики викладання гуманітарних дисциплін. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. 2019. № 1. С. 129–131.

*Матвеева Наталія Олексіївна,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри початкової освіти
та освітніх інновацій,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
Україна, м. Івано-Франківськ*

НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

В сучасних умовах воєнних дій, відновлення державних кордонів та знищених ресурсів в Україні, особливе значення має розвиток сфери виробництва, що узалежнюється рівнем знань і умінь громадян, їх готовністю до самоосвіти та саморозвитку. Так, на сучасному етапі стрижневою складовою соціального та економічного розвитку України в умовах війни є професіоналізм майбутнього фахівця, що своєю чергою передбачає підвищення інтелектуальної активності особистості, підвищення її професійної відповідальності у відповідності до суспільних потреб, здійснення неперервної освіти. Зокрема на необхідність систематичного оновлення знань вказує й реформування соціально-економічної системи, швидке старіння наукової інформації, поява нових технологій, потреба здійснення інноваційної діяльності, підвищення конкурентоспроможності в умовах нового ринку праці. Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти вказує на те, що стрижневими шляхами реформування національної системи освіти є: постійне духовне самовдосконалення, творча самореалізація й задоволення інтелектуальних, культурних потреб особистості здобувача, підвищення рівня його професіоналізму, здатності динамічно реагувати на життєві запити та виклики, потреба оволодіння передовими освітніми технологіями тощо. А, отже, постала потреба формування професійно мобільного фахівця, здатного до зміни видів діяльності, умілого використання надбань науки й техніки, готового до систематичного самовдосконалення та розвитку.

На тлі трансформації стратегій та моделей освітнього процесу, посилення тенденцій особистісно-зорієнтованого підходу до професійного розвитку особистості здобувача вищої освіти означена проблема була й залишається актуальною. Підготовка здобувача вищої освіти як майбутнього педагога розглядається на кшталт своєрідного феномена й, водночас, є об'єктом низки наукових досліджень різних аспектів проблеми, а саме: питання загально педагогічної підготовки (В. Андрущенко, І. Бех, А. Богуш, І. Зязюн, Н. Кічук, В. Кремень, Н. Кузьміна, Н. Ничкало, О. Савченко, С. Сисоєва); проблеми готовності

особистості до професійної діяльності (О. Виговська, І. Гавриш, А. Линенко, С. Литвиненко); особливості професійно-творчого саморозвитку майбутніх фахівців (В. Андреев, Д. Богоявленська, П. Кравчук) та ін.

Цікаво, сьогодні молодь здебільшого прагне обирати ті професії, які є престижними й визнані відмінним джерелом матеріального благополуччя. Так, статистичні дані проведених опитувань респондентів (здобувачі вищої освіти Карпатського національного університету імені В. Стефаника) доводять, що більшість майбутніх педагогів обрали дану професію через любов до дітей, потребу спілкуватися із ними, бажання працювати у школі (Рис. 1.1):

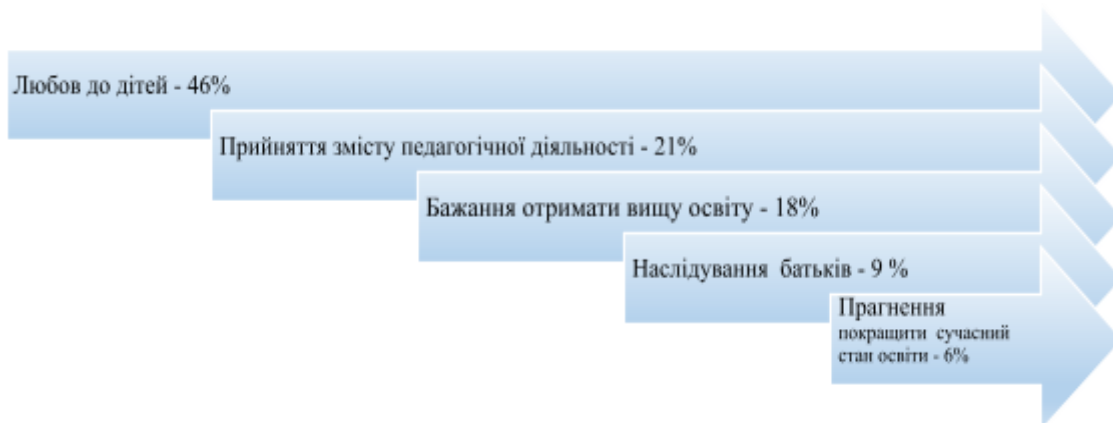


Рис. 1.1. Важелі впливу на професійний вибір (на основі відповідей здобувачів вищої педагогічної освіти)

Ці та інші показники є важливими у встановленні поглядів сучасних здобувачів освіти на майбутню професію, її значення у суспільстві та його розвитку у цілому, а також вказують на готовність до подальшого самовдосконалення й неперервної освіти. Зокрема орієнтовна модель сучасного випускника закладу вищої освіти містить у собі наступні критерії, що засвідчують якість професійної його підготовки, як-от: 1) мотиваційний (відображає спрямованість здобувача вищої освіти на оволодіння навчальним матеріалом і подальшу професійну реалізацію); 2) когнітивний (виявляє якість навчальних і професійних знань, сформованих умінь і навичок); 3) гносеологічний (відображає характер сформованості навчальних компетенцій майбутніх педагогів). І це зрозуміло, позаяк поставлені завдання Нової української школи здатен вирішити лише той педагог, який готовий упродовж подальшої професійної діяльності та усього свідомого життя здобувати нові знання й підвищувати власну професійну компетентність, спрямований на особистісний й професійний свій розвиток: «Через 3-5 років після закінчення вищого навчального закладу учитель повинен знати у три, п'ять, десять разів більше, ніж знав він у перший рік своєї роботи. Якщо цього не буде, учні будуть приречені на зубріння й отупіння» [5, с. 189]. Такий підхід вказує на те, що цілеспрямоване набуття молоддю знань, умінь і навичок, їх трансформація в компетентність має свої переваги, позаяк сприяє

особистісному культурному розвитку, слугує подоланню невідповідності між вимогами ринку праці та соціально-професійною компетентністю особистості. А, отже, проблему неперервної освіти варто розглядати у двох аспектах, а саме: 1) неперервна освіта особистості, що має на меті формування всебічно розвиненої людини і 2) спрямована на підготовку фахівця, здатного здійснювати та упроваджувати неперервну освіту й самоосвіту.

Отже, сьогодні професійний, науковий, методичний рівень сучасного вчителя має бути приведений у відповідність до освітніх вимог. Нова українська школа потребує педагога, орієнтованого на досягнення науки й технічного прогресу, що систематично аналізує власну діяльність й відкритий до нових ідей, готовий до проектування перспектив подальшого професійного і загального свого розвитку. У контексті означеного неперервна освіта є, з одного боку, можливістю щодо досягнення поставлених цілей здобувача, а з іншого – стрижневою передумовою його професійного й особистого розвитку. В її основі – філософія гуманізму, людиноцентризму, свободи вибору, відображених у самоосвіті, самовдосконаленні та самоактуалізації особистості. Мотивація до саморозвитку на етапі професійної підготовки – один з важелів впливу на ефективність всього процесу неперервної освіти. Наше дослідження доводить, що нині у закладах вищої освіти існує чимало труднощів та прогалин, які своєю чергою виникають внаслідок:

- *своєрідної дистанції* здобувача вищої освіти й навпаки (віддаленість викладача від здобувача вищої освіти, неврахування його бажань та прагнень, зауважень, міркувань);
- *підвищеного рівня тривожності* здобувачів (невпевненості у завтрашньому дні, очікування несприятливого розвитку подій, відчуття власного безсилля у досягненні успіху у професійній підготовці, страх конкуренції, низький рівень самооцінки);
- *прагнення уникнути невизначеності, потреби убезпечення себе* (закритість до нових ідей, нетрадиційних рішень, упровадження інноваційних підходів);
- *низького рівня самостійності, співвідношення індивідуального та колективного*, що впливає на здатність ефективно діяти без керівництва та чітких вказівок з боку викладача [2, с. 49].

Шляхами вирішення низки означених проблем є перегляд державних вимог до мінімуму змісту й рівня професійної підготовки; підвищення уваги до набуття ключових фахових компетенцій здобувачами вищої освіти; посилення практичної спрямованості дисциплін, оптимального використання їх виховного потенціалу; упровадження освітніх технологій, урахування потреби у міждисциплінарному характері професійної підготовки; перегляду філософсько-ціннісних джерел та

функцій освіти в Україні [3, с. 54]; послідовне використання у змісті освіти культури проектування інноваційних освітніх практик тощо [1]. Окрім того, чисельність вкладених ресурсів у професійну підготовку майбутніх фахівців прямо пропорційна її ефективності у різних векторах.

Отже, мотивація майбутніх педагогів до неперервної освіти – нагальна вимога часу, що сприяє їх особистісному та професійному розвитку, здійсненню ефективної практичної діяльності в умовах НУШ; є гарантом ефективного соціального, економічного, політичного, освітнього й культурного розвитку держави.

Список використаних джерел

1. Виховна робота зі студентською молоддю: навч. посібн. за заг. ред. Т. Ю. Осипової. Одеса: «Фенікс», 2006. 282 с.
2. Козаков В.А., Дзвінчук Д.І. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах: Монографія. К.: ЗАТ «НІЧЛАВА», 2003. 140 с.
3. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: Навч. посібник. 2-ге вид., стер. К.: Знання, 2011. 486 с.
4. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: Монографія/В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер, О. В. Чалий. За ред. В. Г. Кременя. К.: Наукова думка, 2003. 853 с.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори у 5-ти т. К.: Рад. Школа, 1977. Т. 3. 670 с.

*Прокопів Любов Миколаївна,
кандидатка педагогічних наук, професорка,
завідувачка кафедри педагогіки та
освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
Україна, м. Івано-Франківськ*

НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА ЯК ПРОСТІР РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ І СТРАТЕГІЯ КАФЕДРИ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ ІМЕНІ БОГДАНА СТУПАРИКА

У сучасному світі, позначеному війною, нестабільністю, стрімкими технологічними змінами та наростанням складності соціальних процесів, освіта перестає бути відрізком молодості і перетворюється на стратегічну основу виживання та розвитку людини. Знання сьогодні створюються не лише для розуміння, а для розрізнення хаосу, для здатності побачити структуру світу серед невинної швидкості його трансформацій. Саме тому неперервна освіта постає фундаментальним механізмом становлення особистості, спроможної жити і діяти у складному світі.

Кембриджський словник визначає lifelong learning як безперервний процес набуття знань і вмінь упродовж життя з метою кращого виконання роботи. Але вже на початку ХХІ століття стає очевидно, що неперервна освіта виходить далеко за межі професійного вдосконалення. Вона перетворюється на культуру мислення та спосіб життєдіяльності, у якому людина безперервно переосмислює власні цінності, дії, потреби та можливості [1].

Ця філософія особливо яскраво розкривається в історії та сучасності кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика. Кафедра – це не лише місце викладання, а середовище творення педагогічної думки.

Витоки кафедри сягають 1995 року, коли професор Богдан Ступарик заклав підвалини наукової школи, що поєднала історико-педагогічний аналіз, національне виховання, концепцію свободи та відповідальності педагога.

Упродовж 2003–2020 років кафедра розвивала традиції професійної підготовки педагогів, історії освіти, формування дослідницької компетентності, про що свідчать опубліковані монографії, збірники та навчальні посібники. Завідувачем та ідейним організатором роботи кафедри була Т. Завгородня. У цей час з кафедрою були пов'язані відомі науковці О.Джус, І. Єгорова, В. Ковальчук, З.Нагачевська, І. Стражнікова, В. Стинська, Л. Прокопів, Б. Савчук, Н. Салига, Б.

О. Шпак, О. Максимович та ін., які формували її інтелектуальний авторитет і науковий потенціал.

Сучасний етап розвитку кафедри (2021–сьогодні) (завідувач кафедри Л.Прокопів) пов'язаний цифровою трансформацією, інноваційними освітніми практиками та розширенням міжнародної співпраці. Завдяки новим технологіям (VR/AR симуляціям, електронним курсам, blended learning, технологіям штучного інтелекту, PBL і кейс-методу, фасилітаційним технікам, lesson study та хакатонам) змінюється сам зміст педагогічної діяльності. Кафедра переходить від моделі «викладач – джерело» до моделі «викладач – наставник», де студент стає співтворцем, партнером і активним суб'єктом освітнього процесу.

Сьогодні - ми команда однодумців, у якій поєднані дослідження інноваційної педагогіки, цифрової освіти, історії музеїв і дитинства, якості освіти, національно-патріотичного виховання, цифрових технологій і медіаграмотності. Такий склад формує багатовимірний освітній простір, у якому студент отримує можливість розвивати себе одночасно у різних площинах – інтелектуальній, емоційній, професійній, дослідницькій.

Важливим стратегічним виміром є міжнародна інтеграція. Кафедра педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика співпрацює з університетами Жешува, Варшави, Любліна та ін., бере участь у програмах Erasmus+ та NAWA, організовує міжнародні конференції. Це дозволяє впроваджувати європейські стандарти педагогічної підготовки та забезпечувати академічну мобільність. Унікальність кафедри визначається кількома чинниками – людиноцентризм, національна ідентичність, неперервність підготовки (бакалавр – магістр – аспірант – дослідник – наставник), інноваційність, міжнародність та цілісність освітньої місії. Модель неперервної освіти кафедри окреслює послідовний розвиток здобувача: від формування педагогічної ідентичності до самостійної наукової діяльності, розвитку професійних компетентностей, участі у проєктах і передачі досвіду наступному поколінню. Симптоматичним є те, що 88 % здобувачів вищої освіти кафедри прагнуть продовжувати навчання на вищих щаблях, що свідчить про довіру до освітнього середовища та його мотиваційний потенціал.

Аналітика опитувань здобувачів освіти демонструє, що кафедра створює атмосферу, у якій студенти відчують себе повноцінними учасниками освітнього процесу. В опитуваннях, які проходили здобувачі освіти як вони оцінюють навчання як співпрацю, відзначають інноваційність програм, позитивну роль викладачів у формуванні особистості, важливість професійної підтримки, дружню атмосферу та глибокі особистісні зміни. Серед найважливіших компетентностей, які вони здобувають – стратегічне мислення, адаптивність, комунікація, емоційний інтелект, інноваційність, стресостійкість. У висловлюваннях здобувачів вищої

освіти звучить головна думка, про те що на кафедрі вони не просто навчаються, а проходять шлях становлення професійної та ціннісної ідентичності.

Для того, щоб залишатися попереду, педагогічна спільнота має не боятися розвиватися, рухатися вперед, підтримувати досягнення, виховувати самоконтроль, створювати атмосферу довіри й мотивуючу внутрішню конкуренцію. Саме у такому освітньому просторі народжуються професіонали, особистості й агенти змін.

Таким чином, кафедра педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика є інституцією з цілісною історією, сучасною цифровою динамікою та продуманою стратегією розвитку. Вона створює умови для формування вільної, відповідальної, професійно зрілої особистості, здатної діяти у складному світі та брати участь у творенні майбутнього української освіти. Неперервна освіта, втілена у практиці роботи кафедри, стає не лише педагогічною концепцією, а культурною і світоглядною системою, що поєднує традицію, інновацію та лідерство.

Таким чином, неперервна освіта постає цілісною системою розвитку особистості, у центрі якої – педагог як творець змін, дослідник і наставник. Досвід кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика засвідчує, що поєднання традицій, інновацій та стратегічного мислення створює умови для формування вільної, відповідальної і професійно зрілої особистості, здатної діяти у складному світі та брати участь у розвитку української освіти.

Список використаних джерел

1. Cambridge Dictionary. Lifelong learning. Cambridge, 2023. URL: <https://dictionary.cambridge.org/pronunciation/english/lifelong-learning>

Савчук Борис Петрович,
доктор історичних наук,
професор кафедри педагогіки
імені Богдана Ступарика,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
Україна, м. Івано-Франківськ

Вінтоняк Оксана Василівна,
кандидатка філологічних наук,
завідувачка кафедри педагогіки та методик
навчання
освітніх галузей і технологій початкової
освіти,
Коломийський педагогічний
фаховий коледж,
Україна, м. Коломия

УНІВЕРСИТЕТСЬКИЙ КОМПЛЕКС ЯК МОДЕЛЬ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Інтеграція інтелектуального і організаційного потенціалу закладів освіти різних типів для забезпечення наступності, неперервності, цілісності освітнього процесу та підготовки майбутніх фахівців відповідає сучасним парадигмам і тенденціям розвитку освіти. Це знаходить прояв у появі різних організаційних форм колаборації у системах національної освіти. В цьому напрямі в Україні нагромаджено продуктивний досвід з розвитку навчально-наукових/виробничих/освітніх комплексів, які стали вагомим чинником функціонування систем неперервної та ступеневої професійної освіти. Осердям таких комплексів виступає університет, а найпродуктивнішою організаційною формою його розвитку – модель «університет – коледж».

Модель університетського комплексу слід розглядати не лише як запозичення з західних освітніх систем, а й в контексті національного досвіду її впровадження. Він сягає корінням останньої чверті XVIII ст., коли на західноукраїнських землях стали реалізуватися ініційовані імператорами Габсбурзької монархії Марією-Терезією та Йозефом II освітні реформи. Їхню сутність складала сформована на основі синтезу передового європейського досвіду сілезька (австрійська) система навчання. Вона передбачала діяльність: початкових шкіл для дітей 6-12 років у кожному населеному пункті; 3-х і 4-х

класних головних училищ та гімназій у містах; спеціальних закладів на кшталт Терезіанського колегіуму і лицарської академії. Для їхнього забезпечення педагогічними кадрами в кожній провінції відкривалися 3-місячні курси з підготовки народних вчителів, де викладали випускники вчительських гімназій, в яких своєю чергою навчали особи з університетською освітою (М. Марусинець [4, с. 33-34]. Таким чином, університет ставав «маківкою» піраміди ступеневої педагогічної освіти, яка забезпечувала функціонування чинної системи освіти.

Цей досвід ліг в основу запровадженого 1786 р. в Російській імперії Статуту, згідно з яким створювалися різнотипні народні училища 4 і 2-класні у містах. 1-класні у селах. У монографії Н. Дем'яненко та І. Кравченко детально описано як в процесі подальшого реформування імперської системи освіти в Україні вимальовувалася модель ступеневої взаємодії «міське училище – учительський інститут – університет» [1, с. 105-110]. В ній чітко проглядаються головні компоненти сучасної моделі університетського комплексу.

Їхній «праобраз» дослідники вбачають у навчальних округах – основної структурної одиниці регіональної системи управління освітою на території України в XIX ст. Вона була чинною в її східній (Київський, Харківський, Одеський) та західній (Львівський, Чернівецький університети) частинах [1, с. 114]).

Точкою зламу щодо переходу до ідеї неперервної освіти стало XX ст. Хоч ідеї «пожиттєвого навчання» та «неперервної освіти» існували в педагогічній теорії з середини XVIII ст. до середини XX століття така концепція не була системно обґрунтована. Аналіз праць українських дослідників [1-6] дозволяє сформулювати періодизацію розвитку неперервної освіти в контексті становлення освіти дорослих: 1950-ті – початок 1960-х рр. – освіта дорослих як компенсація недоліків шкільної освіти або як доповнення знань; 1960-ті рр. - зміщення акценту на підвищення кваліфікації, адаптація до потреб виробництва, суспільства, де університет починає відігравати ключову роль; кінець 1960-х – 1970-ті рр. – поширення системи підготовки, перепідготовки, післядипломної освіти; освіта стає доступною не лише молоді, а й дорослим на різних етапах життя; 1970-ті - 1990-ті рр. – спроби уніфікації теорії неперервної освіти та її закріплення як цілісної системи. В цей час університети почали трансформуватися з закладів освіти, які дають одну вищу освіту на початку життя в середовища, які можуть підтримувати освітню траєкторію впродовж життя, реагуючи на зміну професій, інтересів, соціальних потреб. На цій основі почали формуватися університетські комплекси.

Таким чином, XX ст. заклало теоретичні та практичні підвалини для формування університетського комплексу як моделі неперервної освіти. Університетський комплекс як модель неперервної освіти – це не просто

теоретична концепція, а реальна, історично обґрунтована композиція, здатна стати фундаментом сучасної освіти, соціального розвитку і сталого майбутнього.

Список використаних джерел

1. Дем'яненко Н. М., Кравченко І. М. Учительські інститути в системі педагогічної освіти України (друга половина XIX – початок XX ст.): *монографія*. Київ: Фенікс, 2010. 512 с.
2. Денисова Н. В. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2006. 186 с.
3. Козловська Г. В. Безперервна освіта в Європі та Україні. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2008. № 11. С. 13–20.
4. Марусинець М. Освіта Австрії: історичні акценти розвитку. *Освітній простір України*. 2018. Вип. 14. С. 30-38.
5. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: *монографія*. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. 460 с.
6. Побірченко Н. С. Безперервна педагогічна освіта в історичному вимірі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. пр.* Уманського держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. 2010. Вип. 32. С. 184–192
- Торічний О. В. Основи андрагогіки : навчальний посібник. Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2018. 156 с.

*Савчук Олександр Дмитрович,
здобувач третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти,
кафедри педагогіки та освітнього
менеджменту імені Богдана Ступарика,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
Україна, м. Івано-Франківськ*

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК КЛЮЧОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У НЕПЕРЕРВНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ: ВИКЛИКИ ВОЄННОГО СТАНУ ТА ГЛОБАЛЬНОЇ НЕСТАБІЛЬНОСТІ

Актуальність проблеми. Сучасна система вищої освіти в Україні стикається з безпрецедентними викликами, спричиненими повномасштабною війною. Освітній процес зазнає значних трансформацій, зумовлених необхідністю адаптації навчання до умов кризової нестабільності, психологічного навантаження студентів та нових вимог до інформаційної безпеки. У цих умовах критичне мислення стає однією з ключових компетентностей, що дозволяє студентам ефективно аналізувати інформацію, адаптуватися до швидких змін та приймати обґрунтовані рішення. Його розвиток вимагає не лише перегляду традиційних методів навчання, а й інтеграції нових освітніх стратегій, орієнтованих на стимулювання аналітичного, рефлексивного та проблемно-орієнтованого мислення.

Мета дослідження – визначити ефективні стратегії формування критичного мислення у студентів закладів вищої освіти (ЗВО) в умовах сучасних освітніх викликів, спричинених війною та глобальною нестабільністю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема критичного мислення активно досліджується як українськими, так і зарубіжними науковцями. Визначено, що критичне мислення є невід'ємною складовою професійної компетентності педагога в умовах глобальної нестабільності та воєнного стану. Воно забезпечує здатність до самостійного аналізу інформації, розпізнавання маніпуляцій та ухвалення обґрунтованих рішень. Особливо актуальним є розвиток критичного мислення в умовах дистанційного та змішаного навчання, коли студенти змушені самостійно опрацьовувати значні обсяги інформації.

Виклад основного матеріалу дослідження. В системі неперервної педагогічної освіти критичне мислення слугує фундаментальним інструментом для адаптації педагогів до умов воєнного стану та глобальної нестабільності. Воєнний конфлікт в Україні з 2022 р. спричинив суттєві порушення освітнього

процесу, включаючи руйнування інфраструктури, масову міграцію вчителів та учнів, а також психологічні травми, що вимагає посиленого розвитку аналітичних навичок для протидії дезінформації та забезпечення стійкості системи. Цілеспрямоване формування медіаграмотності серед педагогів підвищує загальну резистентність суспільства до гібридних загроз, дозволяючи ефективно оцінювати пропагандистські наративи та етичні дилеми в повсякденній практиці [3, с. 249]. У вищій освіті це проявляється через інтегративні підходи, де рефлексія стає засобом відновлення емоційної рівноваги та підтримки виховної функції, особливо в зонах конфліктів з обмеженим доступом до ресурсів.

Неперервна педагогічна освіта становить собою комплексну методичну діяльність, що охоплює формальні форми, як курси підвищення кваліфікації та стажування, а також неформальні, включаючи семінари, вебінари та самоосвіту. Під час воєнних потрясінь психоемоційний стан педагогів значно ослаблений, що ускладнює систематичне самовдосконалення та призводить до вигорання, як зазначається в емпіричних дослідженнях. У таких умовах критичне мислення виступає ключовим механізмом для об'єктивної оцінки власного стану, дозволяючи педагогам осмислювати травматичний досвід коригувати професійну траєкторію та інтегрувати виховні елементи для подолання кризи. Особливо важливим є збереження та розвиток якостей, характерних для критично мислячих особистостей [1, с. 272]. Це не лише сприяє саморегуляції, але й формує звичку до постійного аналізу емоційних реакцій, що є передумовою для ефективного лідерства в освітніх закладах під час невизначеності.

Інформаційна війна, що супроводжує воєнний стан, поряд зі стрімким розвитком цифрових технологій та штучного інтелекту, змушує педагогів ретельніше опрацьовувати дані в рамках неперервної освіти, щоб уникнути маніпуляцій. Гібридні загрози посилюють ризики дезінформації, вимагаючи верифікації джерел та етичного використання інструментів ШІ, як підкреслюють дослідження з медіаграмотності. Технологічний прогрес у кризовий період активізує потребу в оцінці цифрового контенту, запобігаючи залежності від алгоритмів, яка може знизити автономію професійного судження. У цьому контексті критичне мислення допомагає інтегрувати нові технології в педагогічну практику, забезпечуючи баланс між інноваціями та критичним аналізом, що є основою для стійкого розвитку компетентностей.

Самоосвіта студентів та учнів ускладнюється несистемністю процесів, зумовленою форс-мажорними обставинами, такими як перерви в навчанні, міграція чи обмежений доступ до ресурсів під час воєнного стану. Педагоги зобов'язані фокусуватися не лише на забезпеченні власної безперервності освіти, але й на вихованні в учнів звички до самостійного професійного зростання впродовж життя, як рекомендують нормативні документи. У воєнний період

критичне мислення стає ефективним інструментом для розвитку незалежності, дозволяючи учням оцінювати інформацію, адаптуватися до нестабільності та формувати навички саморегуляції. Виховні методики, включаючи проблемно-орієнтоване навчання та кейс-стаді, не тільки підвищують стійкість освітньої системи, але й сприяють трансформації навичок у стійкі звички, що є критичним для посткризового відновлення [2, с. 32].

Глобальна нестабільність, що охоплює пандемії, кліматичні кризи та геополітичні конфлікти, додає багатшарових викликів для доступу до неперервного навчання в Україні, де воєнний вплив на робочу силу посилює нерівність. В таких умовах забезпечення безперервного стабільного розвитку в процесі навчання – це досить складна але принципово важлива задача [4, с. 5]. Інтеграція аналітичних компетентностей у моделі *lifelong learning* (навчання протягом усього життя) стає необхідністю для адаптації педагогів до множинних криз. Кліматична освіта, наприклад, повинна формувати навички протидії запереченню змін через систематичну учительську підготовку, поєднуючи емпатію з аналізом глобальної несправедливості. Це призводить до переосмислення педагогічних практик, де рефлексія допомагає осмислювати взаємозв'язки криз, підвищуючи загальну стійкість учасників освітнього процесу.

Стратегії розвитку неперервної педагогічної освіти в умовах нестабільності охоплюють використання цифрових інструментів, інтерактивних методик та симуляцій криз для формування аналітичних звичок серед педагогів. Національні програми підтримують українських учителів через ініціативи з цифрових навичок та психологічної допомоги, що сприяє інтеграції критичного мислення в професійне зростання. Посткризове відновлення вимагає фокусу на рефлексії для вирішення глобальних проблем, як кліматичні зміни, з акцентом на виховання емпатії та аналізу в кліматичній освіті. Інтегративні підходи, включаючи гібридне навчання та проблемно-орієнтовані методи, не тільки посилюють адаптивність педагогів, але й сприяють трансформації освітньої системи в стійку структуру для майбутніх викликів.

Висновки. Критичне мислення є ключовою компетентністю, що забезпечує стійкість та адаптивність майбутніх педагогів до умов воєнного стану та глобальної нестабільності. Його цілеспрямований розвиток у процесі неперервної педагогічної освіти сприяє формуванню фахівців, здатних ефективно працювати в кризових умовах, приймати обґрунтовані рішення та виховувати у своїх учнів критичне сприйняття світу. Подальші дослідження доцільно спрямувати на розробку та апробацію комплексних програм розвитку критичного мислення з урахуванням специфіки воєнного часу.

Список використаних джерел

1. Єгорова І., Савчук О., Салига Н. Розвиток критичного мислення студентів в освітньому процесі сучасного ЗВО. Актуальні питання гуманітарних наук. № 77(1). 2024. С. 19-25.
2. Леонтєва І. В. (2019). Педагогічний кейс як засіб розвитку критичного мислення майбутніх викладачів. Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка. № 32. 2018. С. 29-38.
3. Тягло О. Досвід засвоєння критичного мислення в українській вищій школі / Олександр Тягло. // Філософія освіти. Philosophy of Education. 2017. №2. С. 240–257.
4. Straková Z., Cimermanová I. Critical Thinking Development – A Necessary Step in Higher Education Transformation towards Sustainability. Sustainability. 2018.

*Сидорів Лідія Михайлівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня
вищої освіти кафедри педагогіки та
освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
Україна, м. Івано-Франківськ*

ІНКЛЮЗИВНА ТРАНСФОРМАЦІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ВІДПОВІДЬ ВИКЛАДАЧА ЗВО НА ВИКЛИКИ ВОЄННОГО СТАНУ ТА ГЛОБАЛЬНУ ПОТРЕБУ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНИХ ЦІННОСТЕЙ

Сучасна українська неперервна педагогічна освіта (НПО) функціонує на перетині двох векторів – розвитку і встановлення інклюзії як філософії рівності та гострих викликів, породжених воєнним станом. Війна посприяла необхідності трансформації освітньої системи, перетворивши інклюзію з бажаного стандарту на гуманітарний обов'язок. Зростання кількості осіб з особливими освітніми потребами (внаслідок травм, переміщення, психологічних розладів) вимагає не просто адаптації навчальних програм, а іншого підходу до підготовки педагогічних кадрів. У цьому процесі ключова роль відводиться викладачеві закладу вищої освіти (ЗВО), який має стати агентом ціннісних змін. Воєнний стан в Україні створює контекст для неперервної педагогічної освіти (НПО), який вимагає негайної переорієнтації. Наслідки військових дій створили контингент студентів та їхніх майбутніх учнів, які потребують психологічно стійкого освітнього середовища. Збільшилася кількість внутрішньо переміщених осіб (ВПО), які мають специфічні потреби, пов'язані з адаптацією та втратою звичного середовища. Викладачі ЗВО повинні навчити майбутніх педагогів працювати не лише з дидактичними матеріалами, а й із психосоціальними наслідками війни. Викладачі та вчителі в умовах війни виконують не лише навчальну, а й психосоціальну функцію підтримки, що призводить до емоційного вигорання та потреби у відповідній підготовці та підтримці. Часткове або повне руйнування освітньої інфраструктури посилює залежність від дистанційного навчання. Це вимагає від викладачів НПО опанування та застосування нових, гнучких інклюзивних цифрових інструментів. Світові освітні стандарти вимагають перейти до інклюзії, де різноманіття розглядається як ресурс, а не перешкода. Інклюзивна трансформація НПО є інвестицією у людський капітал та соціальну стійкість повоєнної України. Саме викладач ЗВО є центральною фігурою у цій

ціннісній трансформації, оскільки він формує світогляд і професійні орієнтири майбутніх учителів. Роль викладача виходить за межі передачі методів та технологій інклюзивної освіти. Першочерговим завданням є формування інклюзивних цінностей: емпатії, поваги до різноманіття, прийняття та усвідомлення рівних можливостей [4, с. 13]. Якщо викладач не демонструє ці цінності особистим прикладом, будь-які методичні знання залишаються неефективними. Викладач виступає рольовою моделлю. Викладач сам має стати зразком інклюзивної поведінки (наприклад, використовувати термінологію, що не стигматизує, та забезпечувати доступність своїх матеріалів). В своїй роботі має запровадити дискусії, есе та етичні дилеми, які змушують студентів аналізувати власні упередження щодо інвалідності чи соціальних відмінностей. Викладач має заохочувати студентів до практичної волонтерської роботи з різними соціальними групами (дітьми з ООП, ВПО). Це забезпечує особистий досвід та формує емпатію у студентів.

Викладач має вчити студентів рефлексувати власні стереотипи та приховані упередження щодо інвалідності, етнічної, гендерної чи будь-якої іншої відмінності [1]. Завданням є виховання педагога, який бачить людину, а не діагноз. Для відповіді на обидва виклики викладач повинен застосовувати сучасні методики навчання, які забезпечують гнучкість та доступність.

Використовуючи Універсальний дизайн навчання викладач пропонує студентам кілька форматів для споживання контенту(текст, аудіо, відео) та кілька способів для демонстрації знань (презентація, есе, практичний проєкт). Це підвищує гнучкість і доступність. Використовує в своїй роботі доступні платформи (з функціями субтитрів, читання з екрана). Навчати студентів створювати навчальні матеріали, які є інклюзивними (наприклад, з альтернативним текстом для зображень). Викладач повинен співпрацювати з колегами, запрошувати фахівців-практиків (корекційних педагогів) для проведення спільних лекцій та тренінгів. Викладач може запроваджувати проєкти, спрямовані на вирішення реальних інклюзивних проблем у громадах чи школах (наприклад, розробка інклюзивного шкільного простору або створення цифрових ресурсів для дітей з порушенням слуху).

Таким чином, викладач ЗВО у своїй практичній роботі повинен поєднувати глибоку емпатію та ціннісну проактивність із гнучкістю та технологічною обізнаністю, перетворюючи кризові виклики на можливості для формування нового покоління гуманних та професійно стійких українських педагогів [2, с. 48]. У контексті інклюзивної трансформації неперервної педагогічної освіти (НПО), робота викладача ЗВО має бути спрямована в першу чергу на цінності, а не лише на методики. Це є пріоритетом, оскільки жодна технологія не працюватиме без справжнього прийняття різноманіття. Ключовий пріоритет полягає в тому, щоб

змістити фокус із навчання формальним аспектам інклюзії на формування її інклюзивних цінностей. Викладач формує такі стрижневі цінності, як: Емпатія та Співчуття: Здатність розуміти та розділяти почуття іншої людини. Повага до Різноманіття (Diversity): Сприйняття відмінностей (фізичних, когнітивних, культурних, соціальних) як ресурсу, а не перешкоди. Прийняття: Безумовне визнання права кожної людини на освіту та гідність. Рівність Можливостей: Усвідомлення необхідності адаптації системи для забезпечення справедливого доступу для всіх [4, с. 11]. Викладач ЗВО не може вимагати від студентів цінностей, які він сам не демонструє. Демонстрація інклюзивних цінностей у власній взаємодії зі студентами, колегами та під час викладання: Використання коректної термінології. Забезпечення фізичної та цифрової доступності навчальних матеріалів (використання Універсального Дизайну Навчання - UDL). Прояв гнучкості та розуміння до студентів, особливо тих, хто постраждав від воєнного стану. Навчати студентів критично аналізувати існуючі в суспільстві бар'єри та упередження, щоб вони могли їх усувати у своїй майбутній професійній діяльності. Для формування цінностей викладач ЗВО використовує методи, що стимулюють особистісний досвід та рефлексію. Пріоритетне формування інклюзивних цінностей є фундаментом для підготовки педагога, який не просто виконує вимоги, а свідомо будує гуманне та стійке суспільство.

Розвиток рефлексивної педагогіки є важливим для викладача ЗВО, оскільки це механізм, який дозволяє студентам усвідомити та усунути власні стереотипи й упередження щодо інклюзії та різноманіття. Це впливає на формування інклюзивних цінностей. Рефлексивна педагогіка — це процес, в якому викладач заохочує студентів до критичного аналізу власних думок, дій, досвіду та їхніх наслідків. Мета полягає в тому, щоб студент усвідомлював свою особисту роль, свої бар'єри та потенціал у побудові інклюзивного середовища. Рефлексія допомагає виявити приховані стереотипи, які були сформовані соціумом. Вона є основою для неперервного професійного розвитку, дозволяючи майбутньому педагогу адаптуватися до потреб учнів, особливо в умовах воєнного стану [2, с. 50].

Викладач ЗВО використовує методи, щоб стимулювати рефлексію та боротися зі стереотипами:

Есе: Студенти регулярно ведуть записи, аналізуючи свої реакції та почуття після лекцій, зустрічей з особами з ООП, або практичних занять. Запитання можуть бути: "Які мої уявлення були спростовані сьогодні?" або "Яку емоцію викликала у мене ця ситуація і чому?"

Кейс-стаді з "провокацією": Запропоновані ситуації містять стереотипні очікування або упереджені рішення. Студенти мають не просто знайти правильну

відповідь, а розкрити та обґрунтувати, чому початкове рішення могло бути упередженим.

Дебати та Рольові Ігри: Організація дебатів на теми, що можуть викликати полярні думки (наприклад, розподіл ресурсів в інклюзивних класах). Рольові ігри, де студенти мають виступити від імені тих, кого стереотипізують, допомагають змінити перспективу [1].

Навчання на прикладі "Інклюзивних Героїв": Аналіз біографій та досвіду видатних людей, які зламали стереотипи (люди з інвалідністю, представники різних культур), допомагає переосмислити поняття "норми" та "обмеження".

Завдяки рефлексивній педагогіці, викладач ЗВО забезпечує перехід від формальної до глибинної інклюзії у майбутній професійній діяльності педагогів. Інклюзивна трансформація неперервної педагогічної освіти в умовах воєнного стану — це не просто модернізація, а критичний крок до забезпечення соціальної єдності та стійкості України. Викладач ЗВО, усвідомлюючи свою місію як формувача ціннісних орієнтирів, є головним рушієм цієї трансформації. Його діяльність має бути сфокусована на розвитку інклюзивних цінностей, доповнених знаннями про травма-інформований підхід. Необхідна державна підтримка для розробки та впровадження програм підвищення кваліфікації викладачів ЗВО, які зосереджені на формуванні саме ціннісної основи інклюзії. Тільки так ми зможемо підготувати нове покоління українських педагогів, здатних будувати гуманне, стійке та інклюзивне суспільство.

Список використаних джерел

1. Колупаєва А. М. *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи*: монографія. Київ: Агроосвіта, 2020. 304 с.
2. Петренко І. О. Трансформація компетентностей викладача ЗВО в умовах воєнного стану: інклюзивний аспект. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя*. 2024. Вип. 5. С. 45–52.
3. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38–39. Ст. 380.
4. Софій Н. М. Інклюзивні цінності в контексті неперервної педагогічної освіти. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2023. № 2. С. 10–18.
5. Тарасенкова О. В., Засенко В. В. *Теоретичні засади інклюзивної освіти в Україні*: підручник. Київ : Вища школа, 2021. 420 с.

*Ткачишин Назар Володимирович,
здобувач третього (освітньо-
наукового) рівня вищої освіти,
кафедри педагогіки та освітнього
менеджменту імені Богдана Ступарика,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
Україна, м. Івано-Франківськ*

ПРОБЛЕМА ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ У ДОСЛІДЖЕННЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ НАУКОВЦІВ ЗА ЧАСІВ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ

У сучасному суспільстві, яке характеризується динамічними соціальними трансформаціями, високим рівнем інформаційної відкритості та глобалізаційними викликами, проблема загальнолюдських цінностей набуває особливої актуальності. Для України, яка протягом тридцяти років незалежності проходить складний шлях державотворення, духовного самовизначення та культурної консолідації, формування і збереження загальнолюдських цінностей постає як ключовий чинник соціальної стабільності та розвитку.

Загальнолюдські цінності становлять основу гуманістичного світогляду, морального виховання та суспільної єдності. Вивчення цього феномену у вітчизняній науковій думці демонструє еволюцію української аксіологічної парадигми — від пострадянських підходів до інтеграції у європейський гуманістичний контекст.

Поняття «загальнолюдські цінності» визначається як сукупність духовних, моральних, етичних та культурних орієнтирів, що визнаються пріоритетними для людства незалежно від національних, релігійних чи політичних відмінностей. До таких цінностей належать життя, свобода, гідність, справедливість, толерантність, милосердя, любов, мир, добро та відповідальність [4, с. 186-187].

В українській педагогічній науці загальнолюдські цінності розглядаються як основа гуманістичного виховання особистості. Зокрема, Кремень В. Г. наголошує на тісному зв'язку людського життя із системою цінностей, які формують духовний контекст суспільства на різних етапах його історичного розвитку. Зміни у ціннісних орієнтирах здатні радикально трансформувати духовні засади людського буття та провокувати кризові явища в ціннісній свідомості. В умовах сучасності особливого значення набуває виділення базових цінностей, що формують ядро духовності людини, зокрема на рівні морально-етичних ідеалів [1, с. 9].

Грицак Н. та Грицак Л. визначають загальнолюдські цінності як систему морально-етичних норм, світоглядних ідеалів та духовних абсолютів, які передаються між поколіннями, інтегрують накопичений духовний досвід суспільства, формують особистісну та соціальну сутність людини, сприяють консолідації народів і забезпечують цілісність людської цивілізації [2, с. 39]. Петасюк О. підкреслює, що історичний розвиток впливає на модель світосприйняття людини, водночас фундаментальні гуманістичні цінності залишаються незмінними і виступають вічним орієнтиром для людства [4, с. 187].

Інші дослідники, зокрема Бех І. та Зязюн І., акцентують на необхідності створення фундаментального культурного середовища в освітньому процесі. Такий підхід забезпечує формування професійно-педагогічних цінностей, творчого потенціалу та особистісних якостей майбутніх педагогів [5, с. 318].

Зеленов Е., концептуалізує загальнолюдські цінності як систему аксіологічних принципів, що виходять за межі конкретних історичних епох та етнічних традицій. Незважаючи на варіативність їхнього прояву у різних соціокультурних контекстах, вони залишаються універсальними у всіх культурних парадигмах і забезпечують збереження і розвиток життя як природного та культурного феномену [3].

Аналіз досліджень українських науковців за період незалежності України дозволяє виділити кілька характерних тенденцій:

- Інтеграція гуманістичних та національних цінностей у процес формування особистості;
- Включення ціннісних орієнтацій у освітньо-виховний процес з метою розвитку компетентностей та соціальної адаптації;
- Виявлення і аналіз кризових ситуацій у ціннісній свідомості, обумовлених глобалізаційними та соціально-політичними процесами;
- Формування ціннісної культури педагогів як ключового чинника стабільного розвитку освітньої системи та суспільства в цілому.

Таким чином, проблема загальнолюдських цінностей у сучасному українському суспільстві є комплексною та багаторівневою. Вона поєднує морально-етичний, культурний, педагогічний та соціально-політичний виміри, що визначає її стратегічне значення для розвитку національної освіти та зміцнення суспільної єдності.

Список використаних джерел

1. Горизонт духовності виховання: колективна монографія / The Horizon of Spirituality of Education: collective monograph. Вільнюс: Zuvedra, 2019. 584 с.
2. Грицак Н., Грицак Л. Загальнолюдські цінності як компонент моделі сучасного суспільства. Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз

та практичний досвід : зб. тез IV Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 13–14 травня 2022 р.). Тернопіль: Вектор; ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2022. С. 38–40.

3. Зеленов Є.А., Стьопіна О.Г. Виховання студентської молоді в умовах глобалізації: монографія. Луганськ: СЛУ ім. В. Даля, 2010. 288 с.

4. Петасюк О. Загальнолюдські цінності та національний бекграунд: історично-культурологічний аспект. Вісник Львівського університету. Серія: Філософсько-політологічні студії. 2019. № 22. С. 183–188.

5. Хомич Л. О. Загальнолюдські цінності – основа морально-патріотичного виховання майбутнього вчителя початкової школи. «Проблеми освіти». 2018. № 88. С. 314–324.

Юхим'юк Наталія Жоржівна,

кандидатка історичних наук,

доцентка, директорка,

Вище художнє професійне училище №3 м.

Івано-Франківська,

Україна, м. Івано-Франківськ

Козин Лариса Володимирівна,

кандидатка економічних наук,

викладачка,

Вище художнє професійне училище №3 м.

Івано-Франківська,

Україна, м. Івано-Франківськ

КЛЮЧОВІ ВИМОГИ ДО ПЕДАГОГІВ СФЕРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: ПОГЛЯД ЗСЕРЕДИНИ

У сучасному світі, де криза зайнятості молоді та невідповідність навичок вимогам ринку праці стають дедалі гострішими проблемами, роль професійно-технічної та професійної освіти набуває стратегічного значення. Якість професійної освіти залежить насамперед від компетентності викладачів і тренерів, а отже, від ефективності систем їхньої підготовки.

В Україні професійна (професійно-технічна) освіта переживає наймасштабнішу трансформацію за всі роки незалежності. 21 серпня 2025 року Верховна Рада ухвалила Закон «Про професійну освіту» [1] - документ, який не просто змінює назви закладів, перетворюючи профтехи на професійні коледжі, а переводить всю систему на формульне фінансування, зовнішнє оцінювання

кваліфікацій та обов'язкову дуальну форму для професій з державним замовленням з 2026 року.

Отже саме підготовка майбутнього педагога до ролі не лектора чи контролера, але фасилітатора, ментора, співвиконавця навчально-виробничих завдань є предметом нашого дослідження.

У аналітичній довідці Міжнародної організації праці [3] визначено, що підготовка педагогів для сфери професійної освіти стикається з низкою викликів, пов'язаних із швидкими змінами в економіці, технологіями та суспільством. Зокрема, це:

1. Слабка структурованість і релевантність, адже багато систем підготовки не враховують потреби ринку праці, що призводить до нестачі кваліфікованих викладачів. Зокрема, у країнах, що розвиваються, особливо бракує балансу між академічною освітою та практичним досвідом роботи .

2. Недостатня інклюзивність: освітні системи часто не враховують гендерні, соціальні та регіональні відмінності. Жінки, особи з інвалідністю, жителі сільських районів та постраждалі від криз стикаються з бар'єрами доступу до підготовки.

3. Педагогічні та курікулярні проблеми. Підкреслено, що традиційні методи навчання часто не відповідають сучасним підходам, таким як студент-центровані методики, які сприяють розвитку критичного мислення та адаптивності, а навчальні плани не встигають за адаптацією до поточних і перспективних викликів;

4. Реагування на вплив глобальних тенденцій - зростання неформальної економіки вимагає підготовки тренерів для неформального сектора, де навчання відбувається через учнівство. МОП підкреслює, що підготовка повинна бути гнучкою, орієнтованою на підприємництво та інновації.

У контексті України ці виклики посилюються через воєнний стан, дефіцит фінансування та необхідність інтеграції з європейськими стандартами. Воєнний стан, який діє з лютого 2022 року, радикально загострив усі згадані проблеми. За даними Міністерства освіти і науки України [4], станом на початок 2025 року понад 15% закладів ї освіти зазнали пошкоджень або руйнувань. Серед них суттєву частку займають і заклади профтехосвіти. Мобілізація та міграція призвели до втрати до 20% педагогічного складу. Це не лише дефіцит кадрів, але й психологічне виснаження тих, хто залишився: викладачі змушені поєднувати онлайн-навчання з повітряними тривогами, евакуювати учнів на виробничу практику під час обстрілів чи адаптувати програми до реалій окупованих територій. Фінансування, яке й до війни було недостатнім, нині перерозподіляється на оборонні потреби, залишаючи підготовку педагогів на маргінесі.

Інтеграція з європейськими стандартами додає певні складності. Новий Закон «Про професійну освіту» орієнтується на Рамку кваліфікацій ЄС (EQF) та рекомендації Європейської комісії щодо дуальної освіти, але реальність не завжди відповідає нашим бажанням і баченням. Зокрема, багато викладачів, підготовлених за радянськими чи пострадянськими моделями, не володіють англійською на рівні B2, необхідному для міжнародних сертифікацій, чи цифровими інструментами для гібридного навчання.

Як представникам «споживачів», тобто закладу профтехосвіти, на вбачається, що сучасний педагог професійної освіти мусить відповідати щонайменше п'яти ключовим вимогам. Ці вимоги не абстрактні норми, а щоденні реалії, які визначають, чи випускник знайде роботу, чи система виживе в кризі.

1. Професійна дуальність: баланс теорії та практики. Педагог – не теоретик, а співвиконавець на виробництві. Закон вимагає дуальної форми для державних замовлень з 2026 року, тобто 50–70% навчання на робочому місці. Це означає, що викладач повинен мати досвід роботи в галузі, регулярно стажуватися на підприємствах і корегувати програми під конкретні технології. Зокрема, для нашого навчального закладу запорукою успіху навчальних програм з деревообробки, які включають навички роботи на ЧПК-верстатах є знання викладачем актуального ПО, інакше здобувачі освіти будуть розчарованими, а навчальні цілі не будуть досягнуті. Рішення: обов'язкове портфоліо практичного досвіду при атестації та партнерства з бізнесом, яке є, до слова, типовим для німецької моделі професійної освіти.

2. Цифрова та адаптивна компетентність. У час війни навчання мігрує в Zoom, Moodle чи навіть Telegram-боти. Педагог мусить вміти створювати VR-симуляції, організовувати конференції, он-лайн семінари чи аналізувати результати. Таким чином, ми вбачаємо важливим інтеграцію курсів з AI та data literacy у магістерські програми для педагогів, а також можливість проведення систематичної сертифікації (наприклад, Google for Education чи Microsoft Certified Educator).

3. Психолого-педагогічна стійкість і фасилітація. Учні приходять з травмами: ПТСР, втрата домівок, економічна нестабільність. Педагог – ментор, який фасилітує рефлексію, а не диктує. Це вимагає знань з травма-інформованої педагогіки, коучингу та командних методик (Scrum для виробничих проєктів). При цьому під фасилітацією ми маємо на увазі перехід до мікро-груп, емпатію та гнучкі дедлайни. Отже, до програми підготовки педагогів ми вважаємо за доцільне включати модулі з ментального здоров'я.

4. Інклюзивність та соціальна чутливість. Гендерний дисбаланс, учні з інвалідністю, ВПО – педагог мусить адаптувати середовище. Завдання закладу

вищої освіти – навчити майбутніх педагогів вчити усіх однаково добре, без бар'єрів.

5. Інноваційність та підприємницький підхід. Ринок вимагає стартап-мислення: учні мусять створювати бізнес-плани для своїх кваліфікацій. Педагог має стати коучем інновацій, знайомим з lean startup, патентуванням та грантовими програмами. Отже, окрему увагу в підготовці майбутніх педагогів ми радимо приділити підприємництву та проєктному менеджменту.

Як висновок, ще раз хочемо підкреслити, що підготовка педагогів професійної освіти – не може стати периферійним завданням. Під час війни, у повоєнний час, зокрема на шляху до ЄС ми потребуємо і потребуватимемо фасилітаторів, стійких до криз, дуальних у практиці та інноваційних у мисленні. Лише тоді система не просто виживе, а стане драйвером відновлення економіки.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про професійну освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20#Text> (дата звернення: 04.11.2025).
2. Vocational teacher professional development in apolicy learning perspective. URL: https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/C12578310056925BC12577520045BFE0_NOTE86WGVV.pdf (дата звернення: 04.11.2025).
3. Vocational teachers and trainers in a changing world: the imperative of high-quality teacher training systems. *ILO*. URL: <https://www.ilo.org/publications/vocational-teachers-and-trainers-changing-world-imperative-high-quality> (дата звернення: 04.11.2025).
4. Рятуйте українські школи. *МОШ*. URL: <https://saveschools.in.ua/> (дата звернення: 05.11.2025).

СЕКЦІЯ 2. ІННОВАЦІЙНІ ТА ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДОСТУПНОСТІ ТА НЕПЕРЕРВНОСТІ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЗА УМОВ ВОЄННОГО СТАНУ УКРАЇНИ

Ketsyk-Zinchenko Uliana Vasylivna
Candidate of Pedagogical Sciences
Associate Professor of the Department
of Foreign Languages
Vasyl Stefanyk Carpathian
National University
Ukraine, city of Ivano-Frankivsk

THE IMPACT OF GAMIFICATION ON MOTIVATION TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE

The problem of increasing academic motivation among students when learning foreign languages is one of the main issues in contemporary pedagogical science. The formation of stable motivation for learning is a necessary condition for the successful mastery of foreign language communication skills, the development of cognitive activity, independence, and responsibility of students for their learning outcomes. However, the results of pedagogical observations and research show that the level of learning motivation among a significant proportion of students remains insufficient, which reduces the effectiveness of the educational process and requires the search for new ways to stimulate it.

One promising approach to solving this problem is the use of gamification as a tool for fostering a positive attitude toward learning. Gamification is the process of adding game elements or game mechanics to the learning process. The main purpose of gamification in education is to motivate students for learning. Gamification provides motivation, instant feedback and space for engagement and team-work in a teaching learning situation.

The insufficient level of motivation among a significant portion of learners negatively affects the effectiveness of language skills development, communicative competence, and independent educational activity. The situation requires the development and implementation of innovative approaches that stimulate the active participation of learners in the educational process and contribute to the formation of internal motivation to learn. One of the effective tools for increasing motivation to learn is the creation of an educational space that uses game elements to stimulate the interest and activity of learners. Such mechanisms create an atmosphere that combines the educational process with emotional encouragement, social interaction, and the desire to

achieve specific results. This ensures deeper immersion in educational activities and promotes a positive attitude towards learning a foreign language.

The issue of implementing gamification in foreign language learning, particularly English, is becoming increasingly relevant in the context of the digital transformation of education. Researchers emphasize that the use of game mechanics contributes to increased learning motivation, improved academic achievement, and the development of communication skills among students [1; 2; 3].

The use of gaming methods creates an educational environment in which learners are actively involved in independent study of the material, increase their cognitive initiative, and participate in collective tasks, which stimulates the development of internal motivation and maintains a stable interest in mastering a foreign language.

The game-based approach in pedagogical practice is defined as a comprehensive system for organizing educational activities, which involves the integration of elements of competition, cooperation, reward, and progressively more difficult tasks. Such organization contributes to the activation of cognitive processes, the development of communication and social skills, and the formation of a positive attitude toward learning. The structure of tasks, built on the principles of game motivation, ensures the purposeful activity of students, stimulates independent mastery of the material, and creates conditions for effective feedback.

Methods of analysis and synthesis, student questionnaires, pedagogical observation, and experimental testing of the effectiveness of tasks on the Kahoot!, Quizizz, Duolingo, and Classcraft platforms were used. The results of the study showed that the introduction of gamification elements increases cognitive activity, contributes to the formation of internal motivation, the growth of educational independence, and the development of communication skills of students. It was found that the effectiveness of such an environment is determined by the presence of a clear system of goals, transparent assessment criteria, feedback, and positive reinforcement of educational activities.

The effectiveness of introducing game mechanisms into the educational process is confirmed by the use of digital educational platforms, which provide interactivity, stimulate intrinsic motivation, and improve learning outcomes. For example, the Kahoot! and Quizizz platforms allow the creation of educational quizzes with elements of competition, during which learners receive instant feedback in the form of points and ratings.

The Classcraft platform demonstrates the possibilities of integrating game mechanics into learning at the level of group interaction. Students are divided into teams, complete tasks, and receive bonuses and awards for active participation in learning. This approach combines learning objectives with elements of collaboration

and social motivation, encourages responsibility for group results, and builds teamwork skills.

Alongside digital platforms, the systematic combination of game elements with traditional teaching methods is becoming increasingly important. For example, the use of modular quests in English classes allows you to combine reading, writing, listening, and speaking tasks into a single game strategy.

Students pass levels of difficulty, receive grades for successful completion of tasks, and feedback from the teacher, which stimulates gradual improvement of skills and maintains a sustained interest in learning. Structured tasks with gradually increasing difficulty and clearly defined expected results help learners become aware of their own progress and feel in control of the educational process. Students become active participants in the learning process and helps them to modify their language skills. Instead of the traditional passive perception of information, students are actively involved in discussions, tasks, role-playing games, which simulate real-life situations. The work in pairs and groups creates an environment that encourages speech practice.

Gamification has a positive impact not only on the development of speaking skills, but most importantly, their practical use. It also helps students to develop challenging communicative skills and knowledge. Moreover, it makes the whole learning process of foreign languages joyful and creative. And as the result, gamification provides motivation to learn a foreign language.

REFERENCES

1. Buckley, P., & Doyle, E. Gamification and student motivation. *Interactive Learning Environments*, 2016. 24(6). P. 1162–1175.
2. Kapp K. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: Pfeiffer. 2012. 336 p.
3. Lee J., Hammer J. Gamification in Education: What, How, Why Bother? *Academic Exchange Quarterly*. 2011. 15. P. 1-5.

Андріч Марія

здобувачка другого (магістерського) рівня
вищої освіти спеціальності «Початкова
освіта» педагогічного факультету
Україна, м. Івано-Франківськ

Клепар Марія Василівна

докторка педагогічних наук,
професорка, професорка кафедри
початкової освіти та освітніх інновацій
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника
Україна, м. Івано-Франківськ

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ФІЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Фізичний розвиток дітей молодшого шкільного віку є важливою складовою гармонійного становлення особистості. На етапі початкової школи формуються базові рухові навички, розвиваються фізичні якості, які визначають подальшу здатність дитини до навчання, активної участі в ігровій та спортивній діяльності. Проте сучасні умови освітнього процесу, зокрема зниження рівня рухової активності та збільшення часу, проведеного у статичному положенні, вимагають науково обґрунтованого підходу до організації фізичного виховання.

Фізичні здібності визначаються як сукупність індивідуальних особливостей організму, які забезпечують ефективне виконання рухових дій. У молодшому шкільному віці спостерігається інтенсивний розвиток швидкісних, координаційних і витривалих якостей, тому саме цей період є оптимальним для цілеспрямованого фізичного виховання.

Аналіз наукових джерел (праці Л. Волкова, Т. Круцевич, В. Платонова, М. Носка) засвідчує, що основою ефективного розвитку фізичних здібностей є поєднання систематичних фізичних вправ, ігрових форм діяльності та педагогічного контролю за функціональним станом дитини. Державні стандарти початкової освіти наголошують на необхідності індивідуалізації навчального процесу, що передбачає врахування темпу фізичного розвитку, моторного досвіду та психологічних особливостей учнів. Розвиток фізичних здібностей у дітей молодшого шкільного віку є важливою складовою гармонійного формування особистості, оскільки в цей період відбувається інтенсивне зростання організму, становлення основних функціональних систем, формування рухових навичок і

засвоєння базових умінь фізичної культури. Методика розвитку фізичних здібностей у молодших школярів повинна бути науково обґрунтованою, системною та цілеспрямованою, відповідати віковим і психофізіологічним особливостям дітей цього віку.

Основою методичних засад розвитку фізичних здібностей є принципи системності, послідовності, доступності та варіативності.

Принцип системності передбачає цілісність навчально-виховного процесу, узгодження всіх його компонентів — мети, змісту, форм, методів і засобів фізичного виховання. Послідовність реалізується через поступове ускладнення рухових завдань, нарощування фізичного навантаження відповідно до індивідуальних можливостей учнів. Доступність виявляється у врахуванні вікових та індивідуальних відмінностей дітей, що забезпечує позитивний емоційний фон занять і підтримує мотивацію до рухової активності. Варіативність означає використання різних форм і методів роботи, що дозволяє уникати одноманітності, стимулює інтерес до занять і сприяє розвитку різних компонентів фізичної підготовленості.

До основних засобів розвитку фізичних здібностей належать рухливі ігри, комплекси вправ загальної фізичної підготовки, вправи на координацію рухів та елементи сучасних видів рухової активності.

Рухливі ігри — найефективніший засіб розвитку швидкості, спритності, уваги, реакції та здатності до колективної взаємодії. Вони мають природний характер, відповідають психологічним потребам дітей у грі та змаганні, створюють позитивний емоційний стан, сприяють розвитку соціальних якостей, таких як взаємодопомога, дисциплінованість і самоконтроль. *Комплекси вправ загальної фізичної підготовки* спрямовані на вдосконалення сили, витривалості, гнучкості та розвитку опорно-рухового апарату. Доцільно застосовувати вправи з власною вагою, стрибкові, бігові, вправи з м'ячами та гімнастичними предметами, які формують базові рухові навички, укріплюють м'язовий корсет та підтримують правильну поставу. *Вправи на координацію рухів* забезпечують розвиток рівноваги, орієнтації в просторі, точності та узгодженості рухів. Вони особливо важливі в молодшому шкільному віці, коли формується основа моторної культури дитини. Застосування елементів спортивних ігор, вправ на нестійких поверхнях, вправ із предметами різної форми та ваги дозволяє ефективно розвивати ці здібності. *Елементи сучасних видів активності* — фітбол-гімнастика, дитячий фітнес, вправи з елементами танцювальних рухів — сприяють різнобічному розвитку дитини, формують естетичне сприйняття руху, координацію, гнучкість, ритмічність і пластику. Такі засоби особливо ефективні для розвитку мотивації до занять фізичною культурою, оскільки поєднують фізичне навантаження з емоційним задоволенням від руху та музичного супроводу.

Важливим напрямом сучасної методики є впровадження інноваційних технологій, зокрема інтерактивних форм занять, мультимедійних програм і ігрових тренажерів, які активізують пізнавальну діяльність учнів і підтримують інтерес до фізичної культури. Використання інтерактивних ігрових методик, зокрема рухливих відеоігор з елементами фітнесу чи віртуальних спортивних тренувань, дає змогу ефективно поєднувати навчання та розвагу, створюючи додаткову мотивацію для систематичних занять.

У ході експериментальної роботи було підтверджено ефективність комплексного підходу, який передбачає інтеграцію традиційних методів фізичного виховання з інноваційними технологіями. Результати показали підвищення рівня морфофункціонального розвитку дітей, покращення показників сили, витривалості, координації, а також зростання інтересу до рухової активності. Заняття набули більш динамічного, емоційно насиченого характеру, що сприяло формуванню у дітей позитивного ставлення до фізичних вправ, розумінню їх значення для здоров'я та гармонійного розвитку особистості.

Таким чином, методика розвитку фізичних здібностей молодших школярів має ґрунтуватися на поєднанні традиційних і сучасних педагогічних підходів, враховувати вікові особливості дітей, забезпечувати різнобічність рухової діяльності та формувати стійку мотивацію до занять фізичною культурою.

Саме така система створює передумови для успішного фізичного розвитку учнів, зміцнення їхнього здоров'я та виховання потреби у здоровому способі життя. Розроблена методика може бути використана у навчально-виховному процесі початкової школи для удосконалення уроків фізичної культури, у позакласній роботі та в індивідуальній роботі з дітьми, які потребують особливого педагогічного підходу. Методичні рекомендації можуть стати основою для створення авторських програм і тренувальних занять. Практична реалізація запропонованих підходів сприяє підвищенню фізичної підготовленості, розвитку рухової культури, формуванню навичок здорового способу життя, а також створенню позитивного емоційного фону під час занять.

Розвиток фізичних здібностей у молодших школярів є одним із пріоритетних напрямів сучасної початкової освіти. Теоретично обґрунтована та практично перевірена методика, заснована на комплексному підході, забезпечує ефективне вдосконалення основних фізичних якостей учнів. Вона сприяє не лише зміцненню здоров'я, а й розвитку особистісної активності, самостійності та впевненості у власних силах. Перспективами подальших досліджень є вивчення впливу інноваційних засобів рухової активності на формування стійкої мотивації до занять фізичною культурою у дітей молодшого шкільного віку.

Список використаних джерел

1. Волков Л. В. *Теорія і методика фізичного виховання школярів*. Київ: Олімпійська література, 2018. 312 с.
2. Круцевич Т. Ю. *Фізичне виховання дітей молодшого шкільного віку*. Київ: Освіта України, 2019. 284 с.
3. Носко М. О. *Педагогічні основи розвитку фізичних якостей у молодших школярів*. Харків: УкрДПУ, 2020. 256 с.
4. Платонов В. Н. *Система підготовки спортсменів у олімпійському спорті*. Київ: Олімпійська література, 2015. 808 с.

Вінтоняк Любомир Васильович,
здобувач другого (магістерського)
рівня вищої освіти кафедри педагогіки та
освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
Україна, м. Івано-Франківськ

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ ДЛЯ СТИМУЛЮВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО БЕЗПЕРЕРВНОГО НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Цифровізація сучасної освіти створює нові можливості для розвитку професійних компетентностей здобувачів вищої освіти. У контексті швидких змін ринку праці все більшої актуальності набуває концепція безперервного навчання (lifelong learning), що передбачає постійне оновлення знань, умінь і навичок [1; 2]. Проте ефективність цього процесу значною мірою залежить від рівня мотивації студентів, їх здатності до саморегуляції та внутрішньої потреби в саморозвитку.

Цифрові інструменти, інтегровані у навчальне середовище закладів вищої освіти, посилюють навчальну мотивацію, роблять освітній процес більш адаптивним, доступним та інтерактивним [3; 6]. Саме тому дослідження ролі цифрових засобів у стимулюванні мотивації до безперервного навчання є надзвичайно важливим для модернізації вищої освіти.

Мотивація здобувачів вищої освіти формується під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників. До внутрішніх належать потреба у самореалізації, інтерес до

професії, прагнення досягти життєвих цілей. Зовнішні чинники охоплюють вимоги освітніх програм, вплив викладача, конкурентність ринку праці [4; 5].

Дослідження сучасних українських та зарубіжних науковців наголошують, що лише внутрішня мотивація здатна забезпечити готовність студента до систематичного самонавчання та розвитку [1; 6]. Цифрові технології, завдяки своїй інтерактивності та персоналізованості, створюють сприятливі умови для посилення такої мотивації [6].

Онлайн-платформи (Coursera, EdX, Udemy, Prometheus, Google Digital Workshop) надають студентам доступ до високоякісних навчальних ресурсів, дозволяють опановувати нові компетентності у зручному темпі та за власним освітнім маршрутом [1; 2]. Їх використання:

- стимулює інтерес до самостійного навчання;
- підсилює відчуття автономії;
- формує ініціативність;
- сприяє розвитку навичок самоорганізації.

Студенти, які активно користуються онлайн-курсами, виявляють вищу готовність до безперервної освіти, що підтверджують численні дослідження [3; 6].

Гейміфікація — це використання ігрових елементів у неігровому середовищі. Інструменти Kahoot!, Quizizz, Classcraft, Mentimeter забезпечують змагальність, миттєвий фідбек, емоційне залучення, що значно підвищує навчальну активність [4; 5]. Застосування гейміфікованих практик сприяє:

- створити позитивний емоційний фон;
- активізувати внутрішню мотивацію;
- забезпечити повторюваність навчальних дій;
- формувати відчуття успіху.

Психологічні дослідження свідчать, що інтерактивні форми роботи сприяють глибшому засвоєнню матеріалу та формуванню стійкого інтересу до навчання [6].

Ефективна комунікація у цифровому просторі (Microsoft Teams, Zoom, Google Meet, Telegram-канали, Slack, Discord) створює умови для постійної взаємодії студентів та викладачів. Такі інструменти забезпечують:

- швидкий обмін інформацією;
- оперативну підтримку під час виконання завдань;
- можливість групової роботи;
- створення цифрових спільнот.

Соціальна взаємодія та підтримка з боку викладача є важливими чинниками формування позитивної навчальної мотивації [3; 6].

Адаптивні цифрові системи (Knewton, Smart Sparrow, адаптивні модулі Moodle) аналізують дані про діяльність студента та пропонують індивідуальні завдання [1; 2]. Вони:

- запобігають перевантаженню;
- підсилюють упевненість у власних можливостях;
- дають змогу здійснювати навчання у власному темпі;
- мотивують за рахунок постійного відчуття прогресу.

Персоналізація є потужним інструментом формування мотивації до довготривалого навчання [6].

Відкриті електронні ресурси (OER), цифрові бібліотеки, інтерактивні симуляції, сервіси Google Workspace, Canva, Notion, Miro сприяють формуванню культури самонавчання [3] Їхні переваги:

- відкритість та доступність;
- можливість швидкого оновлення знань;
- підтримка творчості та проєктної діяльності;
- розвиток навичок пошуку та аналізу інформації.

Самостійна робота з відкритими ресурсами формує сталі навички навчання впродовж життя [1; 6].

Інструменти Google Forms, Edpuzzle, Socrative, аналітика LMS допомагають студентам відстежувати власний прогрес та ставити реалістичні цілі. Самооцінювання: підсилює внутрішню мотивацію; формує відповідальність за результат; допомагає коригувати стратегії навчання; сприяє розвитку саморегуляції. Це і є ключовою навичкою у системі безперервного професійного розвитку [4; 5; 6].

Отже, цифрові інструменти відіграють важливу роль у формуванні мотивації до безперервного навчання здобувачів вищої освіти. Вони забезпечують доступність навчальних ресурсів, інтерактивність, персоналізацію та ефективну комунікацію. Гейміфікація, онлайн-платформи, адаптивні технології та інструменти самооцінювання формують нові моделі навчальної поведінки, сприяють розвитку автономності, саморегуляції та стійкої внутрішньої мотивації.

Системне використання цифрових технологій сприятиме створенню сучасного освітнього середовища, у якому студенти матимуть реальні можливості для професійного зростання, адаптації до змін і формування культури навчання впродовж життя.

Список використаних джерел

1. Anderson J. Digital Tools for Lifelong Learning. New York: Routledge, 2021. 214 p.
2. Bates T. Teaching in a Digital Age. Vancouver, 2020. Електронне видання. URL: <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev3m/pressbooks.bccampus.ca+1>
3. European Commission. Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age. European Commission, 2020. 28 p. (COM(2020) 624 final) education.ec.europa.eu+2EUR-Lex+2
4. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants. 2001. Електронне видання. URL: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives.%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
5. Siemens G. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. 2012. Електронне видання. URL: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=arep1&type=pdf&doi=f87c61b964e32786e06c969fd24f5a7d9426f3b4>
6. Марченко О. Цифрова компетентність студентів: теорія і практика. Львів, 2020. 88 с.

*Гоцуляк Катерина Іванівна,
кандидатка педагогічних наук,
викладачка Івано-Франківського
фахового коледжу,
Карпатського національного університету
імені Василя Стефаника,
Україна, м. Івано-Франківськ*

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

В умовах воєнного стану в Україні система освіти переживає безпрецедентні випробування. Заклади освіти вимушені адаптуватися до нових реалій, коли безпека, мобільність та доступність навчання стають пріоритетами. У цих умовах особливої ваги набуває професійний розвиток учителя, орієнтований на формування цифрової компетентності, уміння працювати з сучасними технологіями, а також здатності ефективно організовувати навчальний процес у дистанційному форматі.

Сучасна система освіти перебуває в стані постійних змін, що зумовлені розвитком технологій, новими соціальними запитами та потребою у формуванні компетентної, творчої особистості. Вчитель у таких умовах має бути не лише носієм знань, а й фасилітатором, наставником, дослідником. Тому професійний розвиток педагога набуває стратегічного значення, а інноваційні підходи до нього — визначальної ролі.

Професійний розвиток — це процес безперервного вдосконалення педагогічних компетентностей, педагогічної майстерності, здатності до саморефлексії, творчості та інноваційності. Його метою є підвищення якості освітнього процесу та формування педагогічної культури нового покоління.

Інноваційні підходи до професійного зростання педагогів сьогодні охоплюють не лише використання технічних засобів, а й переосмислення методології навчання, розвиток педагогічної творчості та цифрової культури.

Цифровізація як ключовий тренд педагогічної освіти. Розвиток цифрових технологій зумовив глибокі зміни в організації освітнього процесу. Онлайн-платформи, інтерактивні ресурси, віртуальні класи, мобільні застосунки для навчання стали невід'ємною частиною педагогічної діяльності. Для українських учителів це не лише виклик, а й можливість розширити власні професійні горизонти. Під час війни цифрові інструменти стали засобом збереження безперервності освіти, підтримки учнів у різних регіонах і навіть за кордоном.

Інноваційні форми підвищення кваліфікації. Сучасні програми професійного розвитку поступово відходять від традиційних семінарів на користь інтерактивних онлайн-курсів, вебінарів, майстер-класів, хакатонів та освітніх марафонів [1, с. 19-23].

В Україні активно розвиваються цифрові платформи — Prometheus, EdEra, На урок, Всеосвіта, Google for Education, які надають педагогам можливість самостійно обирати темп і зміст навчання. Такий підхід сприяє розвитку самоосвітньої компетентності, що є невід'ємною частиною педагогічного професіоналізму.

Формування цифрової компетентності педагога. Відповідно до Рамки цифрової компетентності вчителів ЄС (DigCompEdu), цифрова компетентність охоплює не лише технічні навички, а й педагогічне вміння інтегрувати технології у навчальний процес. Український учитель XXI століття має вміти критично оцінювати інформаційні джерела, створювати власний цифровий контент, організовувати навчальну взаємодію в онлайн-середовищі, забезпечувати кібербезпеку та академічну доброчесність [2].

В умовах воєнного стану основними викликами стають нестабільність інтернет-з'єднання, психологічна втома педагогів і необхідність швидкої адаптації до змін. Водночас війна прискорила процеси цифрової трансформації освіти, посилила співпрацю між освітніми спільнотами та надала поштовх для створення нових форм неперервного навчання. Педагог майбутнього — це не лише носій знань, а й медіатор між технологіями та дитиною, який уміє використовувати інноваційні засоби задля розвитку критичного мислення, креативності та соціальної відповідальності учнів [3].

Інноваційні підходи до професійного розвитку вчителя є необхідною умовою збереження якості освіти в Україні. Цифрова компетентність педагога виступає не просто навичкою, а складовою його педагогічної ідентичності. Неперервна освіта, гнучкість і відкритість до нових технологій формують основу сучасного вчителя — творця, який навіть у найважчі часи здатен забезпечити розвиток майбутнього покоління.

Цифровізація освіти відкриває нові можливості для саморозвитку педагога. Використання штучного інтелекту, віртуальної та доповненої реальності, електронних ресурсів і платформ підвищує ефективність самоосвіти. Учитель може конструювати власну траєкторію професійного росту, обираючи індивідуальні формати навчання.

Інноваційні підходи до професійного розвитку вчителя ґрунтуються на принципах безперервності, відкритості, співпраці та особистісного зростання. Сучасний педагог має бути активним учасником освітніх трансформацій, володіти цифровою та педагогічною компетентністю, здатністю до творчості й

саморефлексії. Тільки такий учитель може стати рушійною силою Нової української школи та забезпечити якісні зміни в освіті.

Список використаних джерел

1. Кузьмінський, А. І., Козак, Л. В. (2022). Професійний розвиток сучасного вчителя: теорія і практика. Київ: Педагогічна думка. 256 с.
2. Литвин, А. В. (2023). Інноваційні технології підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі післядипломної освіти. Освітній простір України, № 28, с. 45–52.
3. Шевченко, О. М. (2021). Цифрова компетентність педагога як складова його професійного розвитку. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи, № 2, с. 37–43.

*Гресько Василь Васильович,
здобувач третього (освітньо-
наукового) рівня вищої освіти,
кафедри педагогіки та освітнього
менеджменту імені Богдана Ступарика,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
Україна, м. Івано-Франківськ*

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ОСНОВНИХ ФОРМ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ЦИВІЛЬНОГО ПРАВА У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В ДРУГОМУ ДЕСЯТИРІЧЧІ ХХІ СТ.

Актуальність теми дослідження обумовлена потребою ринку праці та юридичної спільноти України у практично підготовлених фахівцях з цивільного права, які не тільки володіють глибокими теоретичними знаннями, але й здатні ефективно застосовувати здобуті знання в професійній діяльності. Освітній процес в другому десятиріччі ХХІ ст. в Україні ознаменувався процесом реформування вищої освіти, спрямованим на підвищення її якості, конкурентоспроможності, а також домінуванням компетентнісного підходу при підготовці фахівців-правників. А це, в свою чергу, вимагає наукового аналізу та оцінки ефективності традиційних і новітніх форм практичної підготовки, що використовувалися у закладах вищої освіти України в зазначений вище період з метою визначення їхньої ролі у формуванні правничих компетентностей. Результати дослідження є важливою основою для розробки обґрунтованих рекомендацій щодо вдосконалення

стандартів вищої юридичної освіти в Україні та подолання розриву між навчальним процесом та реальною правозастосовною практикою.

Питання ефективності форм практичної підготовки правників в другому десятиріччі ХХІ століття було предметом дослідження у наукових працях В. Кадали, Ю. Кириченка, Н. Кузнєцової та ін.

Водночас, проблемні питання застосування форм практичної підготовки фахівців у галузі цивільного права в своїх працях висвітлювали наступні науковці: Ю. Жорнокуй, О. Зозуляк, Л. Красицька, О. Кухарєв, Л. Орел та С. Сліпченко.

Домінування практико-орієнтованого підходу до навчального процесу правників-цивілістів в досліджуваній нами період спряло процесу модернізації традиційних занять.

Узагальнюючи свій досвід викладання цивільного права, Л. Орел зазначає, що на практичних заняттях доцільно подавати для вирішення ситуаційні задачі, які здобувачу необхідно вирішити із використанням норм законодавства (як індивідуально, так і в групі), зокрема складання проєктів договорів, установчих документів, позовних заяв та інших процесуальних документів. Окрім того, нею наголошується й на ефективності таких форм практичної підготовки як виїзні заняття в судах та проведення гостьових лекції, оскільки здобувачі освіти наочно знайомляться з роботою судів та спостерігають на судових засіданнях як застосовуються норми цивільного права в реальних умовах, а практикуючі правники діляться власним досвідом [7, с. 198].

Також, О. Зозуляк підкреслює, що семінарські заняття є основою розвитку правничого мислення у здобувачів освіти, адже через вирішення різних завдань практичного характеру здобувач формує здатність зрозуміло та переконливо висловлювати свої аргументи. Названа науковиця у своїй педагогічній діяльності також практикує роботу здобувачів з конкретними цивільно-правовими договорами, адже аналіз договорів за їх умовами дозволяє зрозуміти алгоритм їх складання, якість договірної техніки, відслідкувати типові помилки, які допускають юристи, ведучи договірну роботу клієнтів [2, с. 14–15].

Окремо наголошується на ефективності проведення бінарних занять. В спільній праці Ю. Жорнокуя, С. Сліпченко та Л. Красицької зазначається, що вказана форма навчання є достатньо ефективним способом поєднання теоретичної та практичної складових під час викладення тематичного лекційного матеріалу, оскільки внаслідок залучення до навчального процесу правників-практиків здобувачі можуть глибше засвоїти теоретичний матеріал, обговорити особливості практичного застосування здобутих знань за темою [1, с. 338]. Водночас, О. Кухарєв акцентує увагу на тому, що мета бінарного заняття полягає в максимальному наближенні питання теми заняття до практики її застосування, що

сприятиме ефективному поєднанню глибоких теоретичних знань із практичним досвідом [6, с. 126].

Проведений аналіз джерел свідчить й про високу ефективність такої форми практичної підготовки правників-цивілістів як модельні (імітаційні) судові засідання. Так, зокрема, В. Кадала звертає увагу на те, що такі заходи дозволяють поглибити та закріпити серед студентів-правників теоретичні знання, сприяють виробленню правничих навичок і вмінь, необхідних для практики права в судових і позасудових процесах, а також осмисленню соціальної ролі у судових і позасудових процесах, здобутті стимулів для професійного росту [3, с. 113–114].

Водночас, в науковій літературі другої декади ХХІ ст. глибоко розкривається питання ефективності застосування юридичних клінік як форм практичної підготовки фахівців у галузі цивільного права.

Головним завданням діяльності юридичної клініки є надання здобувачами вищої освіти, які навчаються на старших курсах, безоплатної правничої допомоги особам, що перебувають в уразливому стані та не мають фінансової можливості найняти професійного адвоката. Ю. Кириченко обґрунтовує ефективність даної форми практичної підготовки тим, що вони розвивають правничі компетенції та розуміння соціальної ролі правника, компетентне представництво клієнта, а також сприяють набуттю навиків логічного та критичного аналізу документів правового характеру, навичків консультування із правових питань, навичків самостійної підготовки проєктів та актів правозастосування [4, с. 21–22].

Така форма навчання вже довела свою ефективність, оскільки на відміну від класичної виробничої практики дає змогу студентам безпосередньо спілкуватися з людьми, які потребують правової допомоги. Причому практичні ситуації, пов'язані із застосуванням норм цивільного права є одними з найпоширеніших у роботі юридичних клінік та вимагають від здобувачів не лише глибоких теоретичних знань, а й практичних навичок у складанні різноманітних процесуальних документів [6, с. 125].

Н. Кузнецова у своєму дослідженні також виділяє особливу роль юридичних клінік в системі практичної підготовки правника. Однак, згадана вчена, серед іншого, наголошує й на проблемних питаннях, які негативно впливають на їхню ефективність. Однією із причин низької результативності такої форми підготовки є відсутність прямого зв'язку їх функціонування із навчальним процесом. Робота керівників (викладачів) клінік та здобувачів освіти жодним чином не враховується в навчальному процесі [5, с. 71].

Отже, підсумовуючи наведене, можна констатувати, що в другому десятиріччі ХХІ століття система підготовки фахівців у галузі цивільного права у закладах вищої освіти України демонструє тенденцію її трансформації у напрямку практико-орієнтованого (компетентнісного) підходу. В зазначений період часу

високу ефективність демонструють як модифіковані традиційні (вирішення ситуаційних задач, аналіз договорів на семінарських заняттях), так й інноваційні форми навчання, такі як бінарні заняття із залученням практиків, модельні (імітаційні) судові засідання та особливо юридичні клініки. Зазначені форми навчання були спрямовані насамперед на формування в здобувачів освіти таких ключових компетенцій як навички правозастосування та консультування, договірної та процесуальної техніки, ораторські та представницькі здібності.

Водночас, повна ефективність інноваційних форм, зокрема юридичних клінік, обмежується через системні проблеми, насамперед недостатнє включення їхньої роботи в офіційний навчальний процес та відсутність обліку навантаження викладачів і студентів.

Список використаних джерел

1. Жорнокуй Ю.М., Сліпченко С.О., Красицька Л.В. Про викладання цивільного та сімейного права в контексті загального доступу до правничої професії в Україні. *Реформування юридичної освіти: виклики часу. Збірник статей до ювілею доктора юридичних наук, професора Наталії Семенівни Кузнєцової*. 2019. С. 373–388.
2. Зозуляк О.І. Досвід викладання приватноправових дисциплін у магістратурі. *Підвищення якості викладання галузевих юридичних дисциплін* : зб. матеріалів круглого столу, м. Київ, 7 жов. 2021 р. Київ, 2021. С. 11—16.
3. Кадала В.В. Проблеми та перспективи юридичної освіти у ХХІ столітті. *Вища юридична освіта: історичний досвід та перспективи розвитку* : мат. регіонального круглого столу, м. Маріуполь, 22 лют. 2018 р. Маріуполь, 2018. С. 112–115.
4. Кириченко Ю.В. Юридичні клініки закладів вищої освіти як інноваційний напрямок розвитку правової освіти в Україні. *Підвищення якості викладання галузевих юридичних дисциплін* : зб. матеріалів круглого столу, м. Київ, 7 жов. 2021 р. Київ, 2021. С. 21–23.
5. Кузнєцова Н. С. Забезпечення якісної практичної підготовки студентів-юристів як невід’ємна складова реформування юридичної освіти. *Право України*. 2017. № 10. С. 66–72.
6. Кухарев О.Є. Основні напрями удосконалення викладання навчальної дисципліни «Спадкове право». *Нове українське право*. 2023. Вип. 2. С. 121–127.
7. Орел Л.В. Сучасні методи навчання цивільного права та процесу. *Scientific and pedagogic internship «Modern approaches to the organization of the educational process for law students»* : Internship proceedings, August 24 – October 2, 2020. Frankfurt an der Oder. 2020. С. 197–199.

*Данильчук Всеволод Володимирович,
здобувач третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти,
спеціальність А1 Освітні науки,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»,
Україна, м. Полтава*

ЦИФРОВІ РЕКРЕАЦІЙНІ РЕСУРСИ ЯК ЗАСОБИ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

У сучасному інформаційному суспільстві стрімкий розвиток цифрових технологій, глобалізація комунікацій та зміна форм навчання створюють нові виклики й можливості для професійної підготовки майбутніх перекладачів. Зокрема, сьогодні набуває особливого значення концепція неперервної освіти (lifelong learning), оскільки професійна компетентність перекладача має підтримуватись і оновлюватись упродовж усього життєвого й професійного циклу.

Неперервна освіта передбачає, що навчання не обмежується формальною освітою, а поширюється на професійний розвиток особистості. У контексті перекладацької підготовки це означає, що майбутній перекладач має володіти мовними знаннями і відповідними компетентностями; розуміти різні культури, історію та релігії, а також бути здатним самостійно оновлювати свої знання й навички, орієнтуючись у цифровому професійному середовищі, інформаційно-комунікаційних технологіях; грамотно використовувати інструменти перекладознавства та системи автоматизації перекладу, оскільки розвиток цифрових компетенцій є важливим компонентом підготовки перекладачів [4].

Дослідження засвідчують, що застосування цифрових інтерактивних технологій в освіті перекладачів сприяє формуванню професійних компетентностей, підвищує зацікавленість студентів, стимулює самостійне навчання. Наприклад, у роботі Лаззат Сері стверджується, що застосування цифрових інтерактивних технологій і e-learning-інструментів у підготовці перекладачів дозволяє підсилити міжкультурну комунікативну компетентність та професійні вміння [2]. За міркуваннями Марчак М., педагогіка перекладацької освіти має змінюватись в бік автономного навчання, інтерактивності та цифрової компетентності студента [3]. У цьому контексті з'являється потреба у використанні інноваційних засобів навчання, серед яких вбачаємо цифрові рекреаційні ресурси, які поєднують елементи дозвілля, інтерактивності, самостійного навчання.

Поняття «рекреаційні ресурси» в освітньому контексті охоплює природні, культурні, соціально-економічні об'єкти, явища та процеси, які є не лише

засобами відновлення фізичних і психоемоційних сил та оздоровлення, а й потужним чинником інтелектуального, культурного та духовного зростання особистості, універсальним інструментом формування її цілісного світогляду. Вони створюють умови для пізнання, саморозвитку, соціалізації та зміцнення ціннісних засад учасників освітнього процесу, задовольняючи їх освітні потреби через цікаві, пізнавальні, практичні види діяльності, що виходять за рамки традиційних занять завдяки поєднанню навчального і дозвілєвого компонентів.

Застосовуючи термін «цифрові рекреаційні ресурси», маємо на увазі ресурси у цифровому середовищі – програмне забезпечення та інтернет-ресурси, включаючи інтерактивні платформи, симуляційні середовища, VR/AR-модулі, мобільні додатки та інші технологічні рішення, які створюють умови для здійснення рекреації. Рекреація є досить місткою сферою соціальної діяльності: за відсутності сталих стандартів, вона передбачає високий ступінь варіативності як у використанні нових технологій, так і у впровадженні нових ідей та використанні рекреаційних ресурсів [1].

Цифрові рекреаційні ресурси можуть слугувати ефективним засобом забезпечення неперервної освіти перекладачів, оскільки вони дозволяють: інтерактивно бути долученими до освітнього процесу ЗВО та за його межами, працювати автономно, комбінувати навчання з елементами дозвілля чи гри, адаптуватись до індивідуальних потреб, стимулювати мотивацію. Тобто, цифрові рекреаційні ресурси створюють середовище, яке підтримує розвиток перекладацьких компетенцій у режимі «навчання упродовж життя».

Ефективними у неперервній освіті майбутніх перекладачів вбачаємо такі цифрові рекреаційні ресурси: віртуальні екскурсії культурними закладами, історичними й релігійними спорудами (бібліотеки, галереї мистецтв, театри, музеї, пам'ятки архітектури, культово-релігійні місця) та їх веб-сторінки; культурні та творчі події, освітньо-інтелектуальні заходи в режимі онлайн (фестивалі, вистави, майстер-класи, літературні вечори, наукові конференції, курси, лекції, тренінги); середовища віртуальної/доповненої реальності, які надають можливість створення сценарію перекладу; онлайн-ігрові платформи та ресурси «навчання через гру», що моделюють перекладацьку практику; мобільні додатки з елементами гри для опанування мови/термінології чи перекладацьких навичок.

У системі неперервної освіти майбутніх перекладачів потужним цифровим рекреаційним ресурсом, для прикладу, може слугувати онлайн-платформа віртуального світу VRChat, поєднуючи навчання та відпочинок у віртуальному міжкультурному середовищі. Завдяки інтерактивній взаємодії з носіями мов у неформальних ситуаціях перекладачі розвивають не лише цифрову, а й комунікативну компетентність, мовну креативність і толерантність, мовну та крос-культурну картину світу, водночас знижуючи навчальну тривожність.

Використання віртуальних соціальних платформ як освітніх ресурсів дозволяє створювати гнучке, динамічне середовище, у якому навчання стає природним продовженням особистісного розвитку й професійного вдосконалення.

Переваги цифрових рекреаційних ресурсів включають: гнучкість у часі й просторі, підвищення мотивації через елементи гри/дозвілля, можливість адаптації під індивідуальні потреби, розвиток цифрової та перекладацької компетентностей одночасно.

Загалом, цифрові рекреаційні ресурси є перспективними засобами підтримки неперервної освіти майбутніх перекладачів, що поєднують дозвіллєвий та навчальний компоненти, сприяють формуванню професійних і цифрових компетентностей, стимулюють мотивацію та самостійність. Подальші дослідження можуть зосередитись на емпіричних експериментах із застосуванням конкретних ресурсів, вимірюванні впливу на компетентності перекладача, а також на розробці моделей індивідуалізованого навчання з використанням цифрових платформ та ігрових елементів.

Список використаних джерел

1. Сидорчук Н. Г. Фізична культура і психологічний тренінг : навч. посіб. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 104 с.
2. Lazzat S. Implementation of digital interactive technologies and e-learning tools in English language teaching for the development of translators' professional competences (On the Basis of Higher Educational Institutions of Kazakhstan). *IJAEDU: International E-Journal of Advances in Education*. Vol. IV, Issue 12, 2018. URL: https://www.researchgate.net/publication/330203357_IMPLEMENTATION_OF_DIGITAL_INTERACTIVE_TECHNOLOGIES_AND_E-LEARNING_TOOLS_IN_ENGLISH_LANGUAGE_TEACHING_FOR_THE_DEVELOPMENT_OF_TRANSLATORS%27_PROFESSIONAL_COMPETENCES_On_The_Basis_of_Higher_Educational_Ins (дата звернення: 24.10.2025).
3. Marczak M. Translation Pedagogy in the Digital Age. *Angles*, 7, 2018. URL: <https://journals.openedition.org/angles/895> (дата звернення: 25.10.2025).
4. Golovatska I. The use of digital technologies to prepare future translators. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 17(1), 2024. PP. 175–187. URL: https://aquila.usm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1221&context=jetde&utm_ (дата звернення: 25.10.2025).

*Деренюк Ігор Іванович,
здобувач другого (магістерського) рівня
вищої освіти кафедри педагогіки та
освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
Наук. кер.: Прокопів Любов Миколаївна,
завідувачка кафедри педагогіки та
освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
Україна, м. Івано-Франківськ*

ФОРМУВАННЯ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО

У сучасних соціокультурних умовах швидкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, зростання ролі цифрових медіа та їх проникнення у різні сфери життя, питання підготовки педагогів, здатних адекватно орієнтуватися в медіапросторі, стає особливо актуальним. Вища освіта в Україні перебуває у фазі трансформацій, що зумовлює необхідність переосмислення змісту й структури професійної підготовки майбутніх викладачів. Однією з критично важливих компетентностей для сучасного педагога стає медіакомпетентність – здатність цілеспрямовано сприймати, аналізувати, створювати й використовувати медіа, а також формувати медіакультуру у здобувачів освіти. Сприйняття медіа лише як інструментів передачі інформації вже недостатнє; необхідним є розвиток критичного мислення, навичок інформаційної гігієни, етичного й відповідального ставлення до медіаконтенту, а також умінь створювати власні освітні медіаресурси.

У сучасній науковій літературі проблеми, пов'язані з медіаосвітою та медіакомпетентністю, набувають дедалі більшого значення. Так, О. Мурзіна медіакомпетентність визначається як сукупність знань, умінь, навичок, які сприяють пошуку, відбору, інтерпретації, використанню, оцінюванню, критичному аналізу, створенню й поширенню медіаінформації [6]. Це означає, що медіакомпетентність – не просто базова «медіаграмотність», а цілісна, багатовимірна компетентність, орієнтована на активну, відповідальну, творчу участь у медіапросторі.

Варто враховувати, що медіаосвіта не є окремим «додатковим» елемент, а складова професійної підготовки педагога, яка повинна бути інтегрована в основу освітніх програм. Водночас у межах вищої освіти формується спеціалізований напрям – медіадидактика, яка передбачає системне використання медіа як дидактичних засобів [2].

У дослідженні Г. Онкович підкреслюється, що медіадидактика — це «комплекс медіаосвітніх технологій», який реалізується через поєднання традиційних і сучасних інструментів (мас-медіа, інформаційно-комунікаційні технології, блоги, освітні платформи тощо) [3]. Таке розширене розуміння медіаосвіти дозволяє виходити за межі простого використання медіа як ілюстрацій або демонстрацій, натомість – розглядати їх як засіб активації пізнавальної діяльності, формування критичного мислення, осмислення медіареальності.

У контексті професійної підготовки майбутніх викладачів ЗВО, медіадидактика може стати частиною як фахових, так і психолого-педагогічних дисциплін, що дає змогу інтегрувати медіакомпетентність у структуру професійної компетентності викладача.

У контексті підготовки майбутніх педагогів, не лише в шкільній, а й у вищій освіті, медіаграмотність і медіакомпетентність розглядаються як актуальні трансверсальні компетентності – частина загального набору навичок, потрібних сучасному фахівцю. Л. Попова обґрунтовує, що медіаосвіта є невід’ємним компонентом підготовки педагогів у ЗВО, оскільки змінюються умови соціалізації, комунікації, спілкування та навчання у глобалізованому інформаційному суспільстві [4].

Крім того, у дослідженні О. Сипченко підкреслюється, що медіаосвітні технології – важливий чинник модернізації та підвищення якості підготовки педагогів, сприяють розвитку професійної компетентності майбутніх викладачів, надають їм інструментів для ефективного навчання майбутніх здобувачів. Таким чином, медіакомпетентність – необхідна складова професійної майстерності викладача в умовах сучасних ЗВО [5].

Для ефективного формування медіакомпетентності майбутніх викладачів ЗВО необхідна цілеспрямована організація освітнього процесу, що включає:

- інтеграцію медіаосвітніх завдань у фахові та загально-педагогічні дисципліни тобто не виділяти «медіа» як окремий факультатив, а впроваджувати медіадидактику у навчальний план як складову частину педагогічної підготовки.
- проєктне, проблемно-пошукове навчання, практико-орієнтовані методи – майбутні викладачі створюють власні медіапродукти, працюють з реальними медіаситуаціями, аналізують медіатексти, моделюють освітні ситуації. Такі підходи дозволяють розвивати не лише технічні навички, а й критичне мислення, творчість, рефлексію.

- забезпечення інформаційно-технологічної бази та доступу до сучасних медіаінструментів – наявність комп'ютерних засобів, програмного забезпечення, платформ, мультимедійних ресурсів. Без цього інструментального підґрунтя реалізація медіаосвітніх завдань буде утруднена. Це особливо важливо в умовах змішаного чи дистанційного навчання [1].

- формування ціннісно-етичних орієнтирів, розвитку рефлексії щодо медіаспоживання та медіадіяльності – через дискусії, аналіз медійних ситуацій, обговорення етики медіа, завдання на критичне оцінювання інформації.

- сприяння самоосвітній та дослідницькій активності майбутніх викладачів у сфері медіа – заохочення їх до створення власних медіаресурсів, участь у медіаосвітніх проєктах, дослідження медіадидактики та медіакультури. Цей аспект демократизує підхід, робить медіакомпетентність не просто вимогою програми, а внутрішньою мотивацією.

Узагальнення теоретичних напрацювань і результатів сучасних медіаосвітніх досліджень засвідчує, що формування медіакомпетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти потребує не лише концептуального обґрунтування, а й чітко розробленого методичного забезпечення та організаційно-педагогічних умов. Попри наявність значного наукового доробку з проблеми медіаосвіти (О. Волошенюк, Л. Найдьонова, В. Іванов та ін.), практичні механізми інтеграції медіакомпетентності у структуру професійної підготовки викладачів ЗВО залишаються фрагментарними, нерівномірними та залежними від ресурсного потенціалу окремих освітніх програм. Це зумовлює потребу у формулюванні системних практичних рекомендацій, які б забезпечили інституційне впровадження медіаосвітнього компонента та сприяли сталому розвитку медіакомпетентності майбутніх педагогів у контексті сучасних вимог цифровізації освіти.

1. *Розроблення та інституціоналізація навчального модуля «Медіаосвітні технології та медіадидактика».* Доцільним є створення у структурі освітніх програм підготовки викладачів закладів вищої освіти спеціального навчального модуля або комплексу дисциплін, спрямованих на формування медіакомпетентності. Такий модуль має охоплювати теоретичні основи функціонування медіапростору, методологію медіадидактики, сучасні медіаосвітні технології, а також практичні аспекти створення освітніх медіапродуктів. Його запровадження на обов'язковому або вибірковому рівні дозволить забезпечити системність і концептуальну цілісність медіаосвітньої підготовки майбутніх викладачів.

2. *Упровадження проєктно-орієнтованого та діяльнісного підходів в освітньому процесі.* Формування медіакомпетентності потребує активних, практикоорієнтованих методів, що передбачають продуктивну діяльність

здобувачів освіти. Використання методів проєктної діяльності стимулює студентів до створення різноманітних медіапродуктів – відеолекцій, подкастів, освітніх блогів, інтерактивних презентацій, мультимедійних дидактичних матеріалів. Важливими є також аналіз автентичних медіатекстів, моделювання педагогічних медіаситуацій, проведення рефлексивних обговорень щодо якості, достовірності та етичних аспектів медіаконтенту. Такий підхід активізує когнітивні процеси, сприяє розвитку критичного мислення та творчої самореалізації майбутніх викладачів.

3. *Створення та підтримка сучасної інформаційно-технічної інфраструктури освітнього процесу.* Ефективне формування медіакомпетентності неможливе без належної матеріально-технічної бази. Необхідно забезпечити доступ студентів до мультимедійного обладнання, сучасного програмного забезпечення, інструментів для створення та редагування медіаконтенту, а також платформ для дистанційного, змішаного та інтерактивного навчання. Формування цифрово-медіаосвітнього середовища ЗВО створює умови для якісної реалізації медіаосвітніх проєктів і посилює практичну спрямованість професійної підготовки.

4. *Інтеграція медіаосвітніх компетентностей у всі етапи професійної підготовки.* Доцільно забезпечити наскрізний характер формування медіакомпетентності, інтегруючи відповідні завдання, вправи та навчальні активності у фахові, психолого-педагогічні та методичні дисципліни. Такий підхід сприяє поетапному, поступальному розвитку медіаосвітніх умінь і дозволяє майбутнім викладачам застосовувати медіатехнології в різних контекстах професійної діяльності – від аналізу навчальних медіатекстів до створення власних дидактичних рішень.

5. *Формування ціннісної та етико-рефлексивної культури медіаспоживання і медіавзаємодії.* Важливою складовою медіакомпетентності є здатність майбутніх викладачів до усвідомленого, відповідального та етично виваженого ставлення до інформаційних потоків. Рекомендовано впроваджувати тренінги, дискусії, семінари, аналітичні завдання, спрямовані на розвиток медіаетики, уміння розпізнавати маніпуляції, пропаганду, фейки, а також формувати навички інформаційної гігієни. Рефлексивні практики дозволяють майбутнім педагогам критично осмислювати власну взаємодію з медіа та усвідомлювати відповідальність за формування медіакультури здобувачів освіти.

6. *Стимулювання самоосвітньої та дослідницької активності у сфері медіаосвіти та медіадидактики.* Для забезпечення сталого розвитку медіакомпетентності необхідно створювати умови для включення студентів у науково-дослідну діяльність: участь у конференціях, фестивалях освітніх медіапроєктів, залучення до наукових гуртків, медіалабораторій, ініціювання

власних навчально-дослідних або творчих медіапроектів. Це сприяє не лише поглибленню професійних компетентностей, а й формуванню особистісної мотивації до безперервного професійного зростання у сфері медіапедагогіки.

Формування медіакомпетентності у майбутніх викладачів ЗВО в Україні є важливим і перспективним напрямом оновлення професійної підготовки педагогів. Інтеграція медіадидактики, медіаосвітніх технологій, ціннісно-етичного підходу, проєктної діяльності та розвитку дослідницької активності дозволяє підготувати фахівців, здатних адекватно працювати в сучасному медіа-інформаційному просторі, використовувати медіа як інструмент навчання, формувати у студентів медіакультуру і медіаграмотність. Така підготовка підвищує якість викладацької діяльності, сприяє модернізації освіти, відповідає вимогам часу й очікуванням суспільства.

Список використаних джерел

1. Криштанович С., Криштанович М. (2023). Педагогічні умови формування педагогічної компетентності майбутніх викладачів у процесі змішаного навчання в закладі вищої освіти. *Академічні візії*. 2023. № 25. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/717> (дата звернення: 15.11.2025).
2. Онкович Г. Медіадидактика вищої школи у розвитку професійних компетентностей майбутніх фахівців. *Історія журналістики та книговидавництва*. 2020. № 1 (5). С. 179-196.
3. Онкович Г. Розвиток медіадидактики вищої школи: український досвід. *Обрії друкарства*. 2020. № 1(8). С. 130–150.
4. Попова Л. Формування медіаграмотності як актуальна складова трансверсальної компетентності майбутнього педагога. *Освітньо-науковий простір*. 2023. № 3 (2). с.91-99.
5. Сипченко О., Кизь Н. Медіаосвітні технології як засіб формування професійної компетентності майбутніх викладачів. 2019. № 6 (98). С.
6. Murzina, O. Media competence and media literacy: the essence of concepts. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*. 2021. № 4). P.18-23.

*Деренюк Мар'яна Петрівна,
докторка філософії, асистентка кафедри
педагогіки та освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
Україна, м. Івано-Франківськ*

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ STEAM-ОСВІТИ

Цифровізація сучасного суспільства визначає нові вимоги до системи освіти, особливо професійної, що готує фахівців до роботи в умовах високотехнологічного виробництва. Формування цифрових компетентностей майбутніх педагогів професійної освіти постає одним із ключових завдань модернізації освітнього процесу, адже саме володіння цифровими технологіями, навичками обробки, аналізу та створення інформації забезпечує конкурентоспроможність фахівця на сучасному ринку праці.

Українські дослідники підкреслюють, що цифрова компетентність стає фактором професіоналізму, а її формування – невідкладним завданням системи освіти. Зокрема, А. Зелінська, Л. Тарасович, С. Лавриненко визначають, що «у цифрову епоху цифрова компетентність стає фактором професіоналізму, а її формування є нагальним завданням системи вищої освіти в державі» [3].

Крім того, теоретичне дослідження М. Близнюк розгортає структуру цифрової компетентності як інтегрованої характеристики особистості викладача, що включає інформаційну, комунікаційну, контент-створювальну, безпекову, проблемно-орієнтовану та педагогічну складові [1].

Таким чином, у контексті професійної освіти виникає потреба не лише у впровадженні цифрових засобів, але в системному формуванні цифрових компетентностей у здобувачів та педагогів. Відповідно до державної освітньої політики, зокрема через пріоритет розвитку технологічної грамотності та інноваційних навичок, питання цифрової компетентності стає стратегічним. Так, на сайті Інститут модернізації змісту освіти зазначено, що STEM-освіта спрямована на формування цифрової грамотності, критичного мислення, когнітивної гнучкості, комунікативних здібностей та технологічної компетентності [2].

Отже, завдання мають бути сформульовані таким чином:

- підготовка здобувачів до використання цифрових технологій у професійній діяльності;

- розвиток навичок створення, аналізу та трансформації цифрового контенту;
- формування здатності адаптуватися до нових цифрових середовищ і технологій;
- інтеграція цифрових компетентностей у фахову підготовку, а не тільки як додатковий модуль;
- забезпечення безперервного розвитку цифрових навичок у процесі професійної освіти і практики.

Враховуючи вищевикладене, формування цифрових компетентностей майбутніх фахівців професійної освіти є не опціональним завданням, а ключовою ланкою модернізації освітнього процесу в умовах цифрової трансформації.

Звідси, STEAM-освіта (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) відіграє ключову роль у формуванні цифрових компетентностей майбутніх фахівців професійної освіти. Аналіз наукових досліджень підтверджує, що STEAM-освіта сприяє створенню освітнього середовища, в якому цифрові інструменти не лише доповнюють навчання, але стають його невід'ємною частиною. О. Лучанінова підкреслює, що інтегрований підхід до STEAM-навчання дозволяє «інформаційній грамотності і навичкам ефективного використання ІКТ» стати невід'ємним елементом компетентностей здобувача [6].

По-перше, STEAM-підхід забезпечує міждисциплінарність, інтеграцію природничих, технологічних, інженерних та художніх компонентів навчання. Це дозволяє здобувачам освіти застосовувати цифрові технології в рамках проектної діяльності, моделювання, симуляцій, створення цифрового контенту. Наприклад, Н. Сороко констатує, що STEAM-середовище може виступати каталізатором для формування інформаційно-цифрової компетентності вчителя [8]. Водночас, О. Самойленко подано основні підходи до формування цифрової компетентності майбутніх педагогів, зокрема: 1) застосування інтерактивних та дистанційних форм навчання в змісті професійної підготовки майбутніх педагогів; 2) використання змішаного навчання (blended learning) у підготовці педагогів; 3) професійний саморозвиток шляхом урізноманітнення онлайн-курсів, сертифікаційних програм [7, с.41-42].

По-друге, STEAM-освіта стимулює активне використання цифрових інструментів: програмування, робототехніка, 3D-друк, віртуальна/доповнена реальність – що сприяє формуванню не лише технічних умінь, але й цифрової компетентності як здатності ефективно застосовувати ці інструменти в навчальній та професійній діяльності. Як зазначено в аналітичному огляді, тенденції впровадження цифрових засобів у STEM/STEAM-освіту визначаються як один із ключових механізмів модернізації професійної підготовки [5].

По-третє, STEAM-освіта акцентує увагу на розвитку когнітивних і метакогнітивних навичок: критичного мислення, творчості, здатності до самоорганізації, співпраці в команді – усі вони складово пов'язані з цифровою компетентністю. Завдяки використанню STEAM-проектів здобувачі можуть опановувати цифрові засоби в контексті практичної діяльності, що підвищує їхню мотивацію та готовність до професійної ролі. Так, у дослідженні С. Красильчик аргументує, що STEAM-освіта є ефективною освітньою технологією для інтегрованого формування цифрових, технічних і креативних навичок [5].

Отже, педагогічний потенціал STEAM-освіти щодо розвитку цифрових компетентностей полягає у наступному:

- створенні інтегрованого освітнього простору, де зміст навчання, технології та цифрові інструменти взаємодіють;
- наданні можливості здобувачам практично використовувати цифрові засоби в міждисциплінарному контексті (проекти, моделювання, симуляції);
- розвитку комплексних навичок (технічних, цифрових, творчих, аналітичних), які відповідають вимогам цифрового професійного середовища;
- підвищенні мотивації та залученості здобувачів через активну, проектно-орієнтовану діяльність;
- інтеграції цифрової компетентності як частини фахової підготовки, а не як окремого, ізольованого модуля.

Таким чином, застосування STEAM-підходу в системі професійної освіти постає не лише як методична інновація, а як концептуально значущий чинник модернізації освітнього процесу. Інтеграція природничих наук, технологій, інженерії, мистецтва та математики забезпечує формування у здобувачів освіти комплексного та гнучкого мислення, здатності до міждисциплінарного аналізу та творчого вирішення професійних завдань. У поєднанні з сучасними цифровими інструментами STEAM-підхід сприяє розвитку цифрової компетентності, проектно-дослідницьких умінь, інженерної культури та навичок інноваційної діяльності.

Список використаних джерел

1. Близнюк М., Радько Я. Теоретичні основи цифрової компетентності майбутніх викладачів професійної освіти у фаховій підготовці. *Українська професійна освіта = Ukrainian Professional Education*. 2025. № 17. С. 60-79.
2. Зелінська А., Тарасович Л., Лавриненко С. (2023). Цифрові компетенції як основа трансформації професійної освіти майбутніх менеджерів. *Економіка та суспільство*. 2023. № 49. URL: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2023-49-51> (дата звернення: 08.11.2025).

3. Інститут модернізації змісту освіти. STEM-освіта. Вилучено з: <https://imzo.gov.ua/stem-osvita/> (дата звернення: 05.11.2025).

4. Кравченко Ю., Симоненко Т. Цифрові тренди STEM-освіти у системі професійної педагогіки (аналітичний огляд). *Освіта і наука в умовах війни (онлайн-проект)*. Віртуальний читальний зал освітянина ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, Київ, 2024. 15 с.

5. Красильник Ю., Набока В. STEAM-освіта як сучасна освітня технологія формування цифрової компетентності майбутнього педагога професійного навчання. *Актуальні проблеми психологічної та соціальної адаптації в умовах кризового суспільства: збірник матеріалів Ювілейної X Міжнародної науково-практичної конференції*, м. Ірпінь, 23–25 квітня 2025 року, 132–134.

6. Лучанінова, О. Теоретико-методичні аспекти STEAM-освіти та їх роль у формуванні Soft Skills у студентів вищої школи. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2023. № 3 (107). С. 67–81.

7. Самойленко О., Вдовенко О., Шевченко А. Розвиток цифрової компетентності майбутнього педагога як ключової системи неперервності освіти протягом життя. *Молодь і ринок*. 2025. № 3/235. С. 39-44.

8. Сороко Н. Модель STEAM-орієнтованого освітнього середовища для розвитку інформаційно-цифрової компетентності вчителя закладу загальної освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2020. № 2 (47). С. 176–185.

Досин Володимир Ігорович
здобувач третього (освітньо-
наукового) рівня вищої освіти,
кафедри педагогіки та освітнього
менеджменту імені Богдана Ступарика,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
Україна, м. Івано-Франківськ

РОЗВИТОК АДАПТИВНОГО НАВЧАННЯ У ФАРМАЦЕВТИЧНІЙ ОСВІТІ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У сучасних умовах розвитку фармацевтичної галузі адаптивне навчання стає не лише інноваційною педагогічною технологією, але й ключовим чинником формування професійної мобільності майбутніх фахівців. Стрімкі зміни ринку лікарських засобів, цифровізація процесів фармацевтичної практики, поява нових технологій виробництва та контролю якості вимагають від сучасного здобувача вищої освіти здатності швидко адаптуватися, опановувати нові компетентності та діяти у складних міждисциплінарних середовищах. Адаптивне навчання забезпечує індивідуалізацію навчального процесу, врахування освітніх потреб та професійних інтересів здобувача, створюючи умови для гнучкого управління навчальною діяльністю.

У фармацевтичній освіті адаптивні моделі передбачають інтеграцію цифрових технологій, інтелектуальних систем підтримки рішень, платформ адаптивного тестування, клінічних симуляторів та віртуальних лабораторій. Завдяки цьому майбутні фахівці отримують можливість працювати з реалістичними сценаріями фармацевтичної діяльності, аналізувати фармакотерапевтичні випадки, моделювати виробничі процеси та виконувати складні практичні завдання в умовах, максимально наближених до професійної практики.

Професійна мобільність фармацевта визначається як здатність ефективно адаптуватися до нових вимог, виконувати професійні функції в різних організаційних контекстах – аптеках, клініках, лабораторіях, виробничих компаніях, науково-дослідних центрах. У цьому контексті адаптивне навчання сприяє розвитку метакогнітивних навичок, уміння вчитися впродовж життя, формуванню професійної автономності, відповідальності та здатності до саморегуляції навчальної діяльності.

Значну роль у формуванні професійної мобільності відіграють цифрові інструменти: онлайн-платформи, системи електронного навчання, фармацевтичні симулятори, інтерактивні карти лікарських засобів, аналітичні системи для прогнозування лікарських взаємодій. Такі системи дозволяють студентам отримувати зворотний зв'язок у режимі реального часу, коригувати власний навчальний маршрут та відстежувати динаміку розвитку компетентностей.

Адаптивне навчання формує готовність до роботи в міждисциплінарних командах. Фармацевт працює на перетині фармакології, медицини, хімії, біотехнологій, менеджменту та комунікації. Тому здатність швидко перемикатися між різними типами професійних завдань, взаємодіяти з лікарями, пацієнтами, виробниками лікарських засобів і регуляторними органами є критично важливою. Особлива увага приділяється розвитку *soft skills*: комунікативності, емоційного інтелекту, навігування у складних комунікаційних ситуаціях, ведення фармацевтичної консультації. Ці компетентності забезпечують професійну ефективність та є основою професійної мобільності.

Отже, адаптивне навчання у фармацевтичній освіті виступає комплексним чинником розвитку фахівця, здатного ефективно діяти в умовах постійних змін.

Список використаних джерел

1. Лебедик Л. Фармацевтична освіта: компетентнісний підхід. Харків: НФаУ, 2020. 156 с.
2. Morze N., Kuzminska O. Digital transformation in higher education. Warsaw: University of Warsaw Press, 2021. 214 p.
3. Hattie J. Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London : Routledge, 2009. 378 p.
4. Siemens G. Connectivism.: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 2005. 19 p.

*Дуванська Катерина Олександрівна,
асистентка кафедри соціальної педагогіки,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»,
Україна, м. Полтава*

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ

Сучасна система освіти переживає докорінні зміни, пов'язані з глобальними процесами цифровізації, розвитком інформаційно-комунікаційних технологій і трансформацією соціокультурного простору. Повномасштабна війна, розв'язана Росією проти України, суттєво вплинула на функціонування освітніх інституцій, водночас ставши поштовхом до активного впровадження технологічних рішень у навчальний процес. Масове використання дистанційних, змішаних і гнучких форматів навчання сприяло переосмисленню ролі цифрових інструментів у педагогічній практиці, а рівень цифрової компетентності вчителя поступово перетворюється на один із ключових критеріїв якості освіти. У цих умовах цифрова трансформація педагогічної освіти розглядається як стратегічний чинник підвищення стійкості, адаптивності та конкурентоспроможності національної системи освіти.

Цифрова трансформація у сучасній науковій парадигмі визначається як багаторівневий, системний і неперервний процес глибинних змін, що охоплює не лише технологічну сферу, але й управлінські, організаційні, соціокультурні та когнітивні аспекти діяльності. За визначенням G. Vial, цифрова трансформація є процесом, у межах якого цифрові технології стають каталізатором радикальної перебудови бізнес-моделей, організаційних структур, а також способів створення і передачі цінності [1]. У контексті освітньої галузі цей процес набуває особливого змісту: йдеться не лише про цифровізацію інфраструктури чи автоматизацію адміністративних функцій, а про концептуальне переосмислення місії освіти, змісту підготовки педагогів, методологічних підходів до навчання і форм управління освітніми установами.

Як підкреслюють E. Henriette, M. Feki та I. Boughzala, цифрова трансформація передбачає не одноразовий акт упровадження технологічних інновацій, а еволюційну динаміку організаційного розвитку, що окреслює формування нової цифрової культури, у якій інформаційні технології виступають не лише інструментом, а засобом створення нових форм взаємодії, комунікації та навчання [2]. У системі педагогічної освіти це передбачає переорієнтацію

навчального процесу з відтворення знань на формування цифрових компетентностей, критичного мислення та автономності у навчанні.

Науковці також наголошують, що цифрова трансформація освіти має інституційний характер, оскільки вимагає модернізації управлінських структур, кадрової політики, освітніх стандартів і системи професійного розвитку педагогів. За даними досліджень, опублікованих у *Computers & Education*, ефективність цифрової трансформації в освітніх закладах визначається рівнем стратегічної готовності організації до змін, цифровою зрілістю педагогічних кадрів та наявністю культури інновацій.

У сучасних українських умовах цифрова трансформація педагогічної освіти набуває особливої ваги, оскільки її розвиток відбувається на тлі воєнних подій, соціально-економічних викликів і процесів європейської інтеграції. Таке поєднання факторів зумовлює потребу у створенні стійкої, технологічно гнучкої освітньої системи, здатної забезпечити безперервність навчання навіть у кризових обставинах. Як зазначає О. Спірін, цифрова трансформація освіти в Україні є не лише технологічним процесом, а й стратегічним чинником державної безпеки, адже забезпечує безперервність освітнього процесу, мобільність здобувачів освіти та стійкість освітніх інституцій у кризових ситуаціях [4].

Важливим етапом розвитку цифрової освіти стало ухвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та Стратегії цифрової трансформації освіти і науки України на 2022–2026 роки, які визначили напрями модернізації педагогічної підготовки, розвитку цифрової інфраструктури, впровадження електронного врядування в освіті та створення національної цифрової освітньої платформи. У цих документах акцент зроблено на необхідності формування цифрової грамотності всіх учасників освітнього процесу, розвитку цифрового педагогічного дизайну, використання аналітики навчальних даних і технологій штучного інтелекту в освітньому середовищі.

Як зауважує Є. Смірнова-Трибульська, цифрова трансформація педагогічної освіти в Україні не може бути ефективною без системного розвитку цифрової культури педагога, що охоплює не лише знання цифрових інструментів, а й уміння етично, критично та творчо їх використовувати для розвитку особистості здобувача освіти [5]. Тому важливою є підготовка педагогів до роботи в умовах цифрового освітнього простору, що передбачає інтеграцію ІКТ-компетентностей у програми педагогічної освіти.

Згідно з сучасним дослідженням Г. Єльникова, цифрова трансформація освітнього процесу передбачає не лише впровадження технологічних інструментів, а й принципову перебудову управлінських підходів у педагогічній освіті. Ключовими аспектами цього процесу є гнучкість, відкритість, децентралізація та партнерство, що створює потребу у формуванні нових моделей

управління навчальними закладами. У таких моделях цифрові платформи виконують не лише функцію комунікаційного інструменту, а й стають базою для прийняття стратегічних рішень, моніторингу якості освітніх послуг та активної взаємодії з усіма зацікавленими сторонами.

Дослідження Інституту цифровізації освіти НАПН України підтверджують, що рівень цифрової зрілості педагогічних університетів в Україні залишається нерівномірним: частина закладів активно впроваджує моделі змішаного навчання, електронні освітні ресурси та сервіси віртуальної взаємодії, тоді як інші демонструють лише початковий рівень цифрової інтеграції, що свідчить про потребу в національній системі підтримки цифрової трансформації, яка б забезпечувала стандартизацію, обмін досвідом та методичний супровід педагогічних інновацій.

Подальший розвиток педагогічної освіти в умовах цифрової трансформації передбачає переосмислення ролі університетів як центрів не лише знань, а й цифрових інновацій. Вищі педагогічні заклади мають стати осередками інтеграції сучасних цифрових технологій, де поєднуються наукові дослідження, педагогічна практика та технологічні розробки. Цифрова трансформація у вищій освіті потребує переходу від традиційної моделі навчання до «екосистемного підходу», у межах якого створюються умови для постійного оновлення знань, міждисциплінарної взаємодії та співтворчості студентів і викладачів. Такий підхід у педагогічній освіті дозволяє формувати гнучких, інноваційно орієнтованих фахівців, здатних працювати в умовах постійних технологічних змін і цифрової динаміки суспільства.

Водночас важливою складовою процесу модернізації є забезпечення педагогічного супроводу цифрової трансформації, який включає психологічну готовність педагогів до змін, подолання цифрових бар'єрів та розвиток мотивації до цифрового саморозвитку. Ефективне впровадження цифрових технологій у педагогічну освіту неможливе без формування у викладачів і студентів рефлексивного ставлення до власної цифрової діяльності, розуміння етичних і безпекових аспектів використання технологій. Таким чином, модернізація педагогічної освіти в цифровому суспільстві потребує цілісної стратегії, спрямованої на розвиток цифрової культури, підвищення кваліфікації педагогів і створення умов для інноваційної освітньої взаємодії на основі технологій штучного інтелекту, доповненої реальності та аналітики даних.

Цифрова трансформація педагогічної освіти в Україні, таким чином, є не просто процесом технічного оновлення чи впровадження цифрових інструментів, а новою парадигмою освітнього мислення, що змінює роль викладача, студента і самої освітньої установи. Вона спрямована на створення інтелектуально насиченого, інтерактивного середовища, де навчання стає персоналізованим, а

педагог є модератором індивідуальних освітніх траєкторій, а кінцева мета полягає у створенні адаптивної, відкритої й інноваційної освітньої екосистеми, що сприяє формуванню компетентного, цифрово грамотного й соціально відповідального педагога нового покоління.

Список використаних джерел

1. Vial G. Understanding digital transformation: A review and a research agenda. *The Journal of Strategic Information Systems*. 2019. Vol. 28, № 2. P. 118–144.
2. Henriette E., Feki M., Boughzala I. The shape of digital transformation: A systematic literature review. *Procedia Computer Science*. 2016. Vol. 83. P. 341–350.
3. Soomro K. A., Shah N. H., Ahmed J. Digital transformation and its impact on education: A review of current trends. *Education and Information Technologies*. 2020. Vol. 25, № 6. P. 1–19.
4. Спірін О. М. Цифрова трансформація освіти в Україні: стратегічні пріоритети та виклики. *Освіта і розвиток обдарованої особистості*. Київ: Освіта. 2022. № 5(84). С. 4–10.
5. Смірнова-Трибульська Є. М. Цифрова трансформація освітнього середовища вищої школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Київ: Національний технічний університет України «КПІ». 2021. № 82(2).

*Дячук Владислава Юріївна,
здобувачка другого (магістерського) рівня
вищої освіти кафедри педагогіки та
освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника
Наук. кер.: Паска Тарас Валерійович,
доктор філософії, асистент кафедри
педагогіки та освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
Україна, м. Івано-Франківськ*

ЛІДЕРСЬКИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТРЕНЕРА ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОСТІ ТРЕНІНГОВИХ ЗАНЯТЬ

У сучасній педагогічній і психологічній науці тренер розглядається не лише як організатор освітнього процесу, а як лідер групової динаміки, який сприяє розвитку, самореалізації та взаємонавчанню учасників. Ефективність тренінгу безпосередньо залежить від лідерських якостей тренера, його здатності створювати сприятливе соціально-психологічне середовище, стимулювати активність групи та забезпечувати конструктивну взаємодію.

Думки науковців щодо поняття «тренінг» не є однозначними. Зокрема, науковець І. Бопко подає таке визначення тренінгу: «це форма соціально-педагогічної діяльності, спрямована на набуття життєвої компетентності шляхом збагачення як знаннями, так і життєво-практичним та емоційно-особистісним досвідом завдяки використанню інтерактивних засобів навчання» [1]. Згідно з положеннями В. Зливкова та С. Лукомської, тренінг є систематичним набуттям знань, умінь, навичок і атитюдів, спрямоване на покращення виконання діяльності у певній галузі [2]. Науковці О. Отришко, О. Степаненко стверджують, що «тренінг є не лише цікавим процесом пізнання себе та інших під час спілкування, він виступає інструментом для формування нових умінь та навичок» [3, с. 154].

На наше переконання, тренінг – це інтегрований, динамічний і цілеспрямований процес організованого навчання, розвитку та самопізнання особистості, що здійснюється у формі групової взаємодії й спрямований на

активне формування знань, умінь, навичок, цінностей і поведінкових стратегій, необхідних для ефективної діяльності, комунікації та самореалізації.

Науковці К. Таранюк, Я. Кобушко зазначають, що термін «лідер» (англ. leader) є багатозначним і перекладається як «той, хто веде за собою, йде попереду, показує шлях». Його можна розглядати з точки зору таких аспектів:

1) це член групи, за яким визначено право приймати рішення у вагомих для команди ситуаціях;

2) це індивід, який має мету, здатний виконувати центральну роль в організації спільної діяльності та регулюванні взаємовідносин у групі;

3) це авторитетна особа, яка вміє впливати на людей, сміливо бере на себе відповідальність і вірить в успіх;

4) це людина, яка навчилася управляти собою, контролювати свої думки, слова, емоції та вчинки і передавати їх іншим для наслідування;

5) це особистість – наділена визначеними якостями, вміннями, навичками та якій вірять, довіряють і яку люблять;

6) це яскравий харизматик, якого сприймають, оцінюють як обдаровану особливими внутрішніми та зовнішніми рисами індивідуальність, здатну утримувати на собі інтерес, захоплювати, ефективно впливати на інших» [4, с. 4].

Тренер у процесі тренінгу виконує багатофункціональну лідерську роль, яка поєднує педагогічні, психологічні, комунікативні та управлінські функції. Його лідерство ґрунтується не на формальній владі, а на авторитеті знань, професійному досвіді та здатності впливати через взаємодію й приклад.

Згідно з теорією соціального лідерства, тренер є трансформаційним лідером, який надихає, мотивує та сприяє особистісним змінам учасників. Його вплив базується на таких чинниках:

- довірі та емоційній підтримці;
- високому рівні професійної компетентності;
- умінні побачити потенціал кожного учасника;
- створенні атмосфери безпеки й співробітництва.

Лідерство тренера у тренінговому процесі має гуманістичну спрямованість, тобто орієнтацію на розвиток особистості кожного учасника.

Тренер виступає модератором, який заохочує до самотійного пошуку відповідей через бесіду, дискусію, досвід.

На нашу думку, до основних ознак лідерства тренера можна віднести:

- комунікативна чутливість – уміння аналізувати настрій, поведінку, реакцію та атмосферу групи;
- емоційний інтелект – здатність керувати своїми емоціями та адекватно ставитись до емоцій групи;

- гнучкість і адаптивність – зміна стилю, темпу взаємодії залежно від поточного стану групи;

- мотиваційна спрямованість – уміння бути прикладом, надихати, створювати ситуації успіху;

- рефлексивність – уміння аналізувати ефективність власних дій, думок та емоційної та фізичної реакції групи на це.

Наукові дослідження дозволяють виокремити кілька стилів лідерства, які проявляються у діяльності тренера:

- демократичний стиль – рівноправна взаємодія, заохочення ініціативи, спільне прийняття рішень, а не одноосібний вибір;

- трансформаційний стиль – надихаючий вплив, орієнтація на зміни, розвиток і самореалізацію учасників;

- ситуаційний стиль – здатність змінювати форму керівництва залежно від готовності та потреб групи;

- фасилітативний стиль – тренер не керує, а направляє процес самонавчання, заохочуючи групу до саморозвитку [4].

Найбільш ефективним для навчально-розвивального тренінгу є поєднання трансформаційного та фасилітативного стилів, оскільки вони забезпечують баланс між керівництвом і автономією учасників. Лідерські функції тренера реалізуються через такі механізми:

- організаційно-комунікативний – формування правил, структури взаємодії, розподілу ролей;

- мотиваційний – створення умов для внутрішньої зацікавленості та позитивного емоційного стану;

- координаційний – управління динамікою групи, підтримка балансу між активністю та дисципліною;

- рефлексивний – стимулювання аналізу досвіду, самостереження, усвідомлення особистих досягнень;

- корекційний – регулювання поведінки групи у разі конфліктів, пасивності або напруги.

Варто підкреслити, що справжній тренер-лідер повинен дотримуватися етичних принципів педагогічного партнерства:

- повага до особистості кожного учасника;

- забезпечення психологічної безпеки;

- відмова від маніпуляцій чи авторитарного впливу;

- збереження конфіденційності та довіри;

- орієнтація на розвиток, а не оцінювання.

Тренер як лідер у процесі тренінгу – це ініціатор, фасилітатор і координатор групового розвитку, який завдяки своїм комунікативним, емоційним і

рефлексивним здібностям забезпечує продуктивну взаємодію та стимулює професійне й особистісне зростання учасників.

Його лідерство має гуманістичний, адаптивний та трансформаційний характер, спрямований не на домінування, а на співтворчість і партнерство у процесі навчання.

Список використаних джерел

1. Бойко І. Роль інноваційних технологій у формуванні педагогічної техніки майбутніх учителів іноземних мов. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2015. Вип. 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2015_2_7 (дата звернення: 11.11.2025).

2. Зливков В., Лукомська С. Сучасні тренінгові технології розвитку особистості в освіті. Київ. 2022. 184 с.

3. Степаненко О., Отришко О. Тренінг як інноваційний засіб сучасної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 19. Т. 1. С. 152-155.

4. Таранюк К., Кобушко Я. Лідерство та команда в публічному управлінні. Суми: Сумський державний університет. 2020. 175 с.

*Ільчук Ліна Петрівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри мистецьких дисциплін
та методик їх навчання
Кременецької обласної
гуманітарно-педагогічної
академії імені Тараса Шевченка,
Україна, м. Кременець*

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ ВОЄННИХ ВИКЛИКІВ

Сучасна система вищої педагогічної освіти України переживає період глибоких трансформацій, спричинених як глобальними тенденціями цифровізації, так і надзвичайними обставинами, пов'язаними з воєнними діями на території нашої держави. Ці умови актуалізували потребу у пошуку інноваційних форм організації освітнього процесу, невід'ємною складовою якого є педагогічна практика. Воєнні дії в Україні створили безпрецедентні виклики для системи освіти, зокрема для організації педагогічної практики, яка є ключовим етапом

формування професійних компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва. Умови воєнного стану супроводжуються вимушеним переміщенням здобувачів і викладачів, руйнуванням матеріально-технічної бази, психологічним напруженням і необхідністю забезпечення безпеки учасників освітнього процесу. Ці чинники суттєво вплинули на традиційні підходи до проведення педагогічної практики та зумовили перехід до дистанційних і змішаних форматів її реалізації.

Аналіз сучасного стану дослідження потенціалу онлайн-навчання, цифровізації освіти засвідчив, що низка зарубіжних науковців активно вивчали проблеми дистанційної освіти та її вплив на розвиток особистості (Д. Кіган і С. Ведемер), питання автономії та самостійності навчання у цифровому середовищі (М. Мур і Р. Делінг), інтерактивність освіти й онлайн-комунікацію (О. Петерс).

Міжнародний досвід у сфері онлайн-освіти є передовим і слугує орієнтиром для розвитку вітчизняних досліджень та практичного впровадження його результатів. Різні аспекти інноваційних підходів до дистанційної організації практики майбутніх педагогів розглядали В. Кулішов, Л. Ліщинська, Д. Литвиченко, В. Осадчий, В. Сидоренко, Н. Торба й ін. Питання цифровізації вищої освіти в умовах воєнного стану фактично вивчали Н. Ашихміна, С. Біліченко, Л. Беловецька, К. Грецька, І. Лісецька, С. Лупаренко, В. Міщенко, Б. Мізюк, Ю. Миронов, Т. Павлиш, М. Рябокінь, В. Стинська й ін.

Отже, ураховуючи важливість окресленого питання метою дослідження є обґрунтування та визначення ефективних інноваційних підходів до організації дистанційної педагогічної практики майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах воєнних викликів.

Основними завданнями педагогічної практики здобувачів вищої освіти є підготовка їх до виконання ключових завдань майбутньої професійної діяльності, розвитку фахових компетентностей, а також формування й удосконалення необхідних умінь і навичок шляхом застосування сучасних технологій та розвитку професійно важливих якостей особистості. Однак, не секрет, що з початком повномасштабного вторгнення дуже часто звичайне очне навчання переходить у дистанційне. Відповідно виникає низка проблем, серед яких, власне, організація дистанційного проходження практики майбутніх учителів музичного мистецтва. Перед викладачами-методистами з практики постало завдання, яким чином зробити цей процес якісним для студентів і учнів? І тут цілком погоджуємося з А. Сколовою, що «засвоєння технології дистанційного навчання має бути необхідною складовою освітнього процесу у ЗВО, особливо під час воєнних дій, що відбуваються на теренах України» [3, с. 12].

Більшість закладів освіти були змушені перейти до дистанційного або змішаного формату, використовуючи цифрові платформи Zoom, Google Meet,

Moodle, MS Teams. Це уможливило забезпечення безперервності освітнього процесу, проте висунуло нові вимоги до цифрової компетентності студентів і викладачів. Зміст педагогічної практики потребує адаптації до реалій дистанційного навчання: проведення віртуальних уроків, запис відеоуроків, створення інтерактивних музичних завдань, розроблення електронних навчальних ресурсів. Так, у своєму дослідженні Г. Стець і С. Кишакевич розкривають проблеми впровадження дистанційної форми навчання в музично-педагогічній освіті в Україні. Науковці стверджують, що впровадження дистанційної форми навчання в музично-педагогічній освіті має свої переваги та недоліки. Відповідно модернізація освітньої діяльності не можлива без застосування інноваційних технологій, які сприятимуть глибшому засвоєнню знань студентами, розвитку їхніх творчих здібностей особливо в умовах дистанційного навчання [4, с. 179]. Погоджуємося з думкою О. Калюжної, що використання дистанційних методів у музичній освіті вимагає застосування різноманітних технологій – від програм для музичної нотації та інтерактивних навчальних платформ до онлайн-курсів, відеоконференцій, соціальних мереж і мультимедійних навчальних відеоматеріалів [2, с. 308].

Вивчаючи потенціал цифрових інструментів у дистанційному музичному навчанні учнів початкових класів Н. Ашихміна відзначає платформи Zoom, Google Meet, Google Classroom, Soundtrap, Flat.io. Зокрема, дослідниця акцентує на ефективності інтерактивних методів – ігрових вправ, вікторин на Kahoot і Quizlet, колективного музикування у віртуальному просторі, водночас зазначаючи, що основними труднощами дистанційного навчання є технічна «нерівність», яка впливає на рівний доступ до навчальних матеріалів та комунікацію з учителем [1].

Не заперечуючи доцільності використання згаданих цифрових застосунків у навчальному процесі, результати нашого практичного дослідження не лише підтверджують основні висновки попередніх авторів, а й доповнюють їх, окреслюючи конкретні практичні інструменти та методики проектування дистанційних уроків музичного мистецтва в середній школі.

Серед сучасних технологій і цифрових інструментів опишемо ті, які значно полегшують проведення дистанційного заняття, урізноманітнюють подачу навчального матеріалу, стимулюють учнів до творчості

Платформи Nearpod, Pear Deck і Genially – це сучасні цифрові інструменти, які дають змогу перетворити дистанційний урок музичного мистецтва на цікаву інтерактивну подію, а не просто онлайн-лекцію. З їх допомогою можна робити презентації інтерактивними (опитування, вікторини прямо під час показу). На платформі Nearpod учні працюють синхронно з учителем або самостійно у своєму темпі, а з допомогою Genially – оживляти матеріал за допомогою анімацій,

переходів і звуку. Використавши інструмент Draw It – учні малюють лінії ритму, схеми мелодії або настроїв музики кольорами.

Особливо ефективними для організації заняття є платформи Mentimeter, Wordwall, Kahoot, Quizizz, LearningApps, адже вони роблять навчання ігровим, інтерактивним і творчим. Завдання розроблені за допомогою цих інструментів орієнтовані на створення опитувань, тести, інтерактивних ігор, хмари слів і вправ на відповідність, що допомагає швидко перевірити знання, визначити рівень засвоєння теми та отримати зворотний зв'язок у реальному часі. Здобувачі також можуть відповідати на запитання з аудіо- та відеосупроводом, а результати одразу відображаються у вигляді рейтингу, стимулюючи інтерес і командний дух. Це дає змогу вчителю не лише закріпити теоретичний матеріал, а й розвивати слухове, візуальне та асоціативне мислення учнів. Серед прикладів завдань: створення інтерактивних карт «Жанри музики», віртуальних виставок музичних інструментів або галерей українських композиторів, квестів «Впізнай твір» або творчих учнівських проєктів – наприклад, «Моя музична подорож Україною» тощо.

Не менш корисними для проведення онлайн-практики є інтерактивні онлайн-дошки для спільної роботи Padlet Jamboard або Migo, адже вони дають можливість створювати віртуальний простір, де учні й учитель можуть одночасно працювати, обговорювати та творити. За допомогою таких дошок можна: візуалізувати музичний матеріал (розміщувати зображення нот, музичних інструментів, портретів композиторів, фрагменти відео чи аудіо); проводити колективне обговорення (учні залишають свої коментарі, враження або асоціації після прослуховування музичного твору); організовувати творчі завдання (наприклад, створення спільного «музичного колажу» або мапи понять («жанри музики», «інструменти оркестру» тощо); збирати результати учнівської роботи (виконані домашні завдання, записи власного співу чи гри на інструменті, відеопрезентації; створювати інтерактивні виставки (наприклад, «Мій улюблений композитор» або «Музика мого краю»).

Таким чином, педагогічна практика в умовах воєнних викликів трансформувалася з традиційної форми у гнучку, інноваційно орієнтовану модель професійного становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва. Однак, вона вимагає від закладів вищої освіти не лише технічного оснащення, а й переосмислення методологічних засад педагогічної підготовки – на основі гуманістичних, цифрових та адаптивних принципів.

Список використаних джерел

1. Ашихміна Н. В. Дистанційне проведення уроків музичного мистецтва в початковій школі: виклики сьогодення. *Електронний науково-практичний журнал «Проблеми сучасних трансформацій»*. № 8. 2025.

2. Калюжна О. М. Методичні засоби дистанційного навчання в системі музично-теоретичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 75, том 1, 2024 С. 303–309.
3. Соколова А. В. Інтерактивні форми і методи дистанційного навчання майбутніх учителів музичного мистецтва. *Professional Art Education. Scientific Journal*. Vol. 3 (1) 2022. P. 6–16.
4. Стець Г. В., Кишакевич С. В. Дистанційна форма навчання в музично-педагогічній освіті. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 52. Том 1. 2022. С. 177–180.

Кім Олег Вікторович,
здобувач другого (магістерського) рівня
вищої освіти кафедри педагогіки та
освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
Україна, м. Івано-Франківськ

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У сучасному закладі вищої освіти (ЗВО) викладання історії переходить від традиційної моделі, орієнтованої на просте відтворення фактів, до компетентнісного підходу. Цей підхід вимагає формування в студентів не лише знань про минуле, але й критичного мислення, навичок аналізу першоджерел, здатності до дискусії та самостійного пошуку інформації. Використання інноваційних методів навчання, які активно залучають студента до освітнього процесу, є необхідною умовою для забезпечення високої якості історичної освіти та її відповідності вимогам суспільства знань. Інноваційні методи дозволяють перетворити пасивне слухання лекцій на активне дослідження історичних проблем, стимулюючи глибше розуміння складних процесів та подій [1; с.152-153].

Одним із найбільш ефективних інноваційних методів є кейс-метод (Case Study). На уроках історії він полягає у вивченні реальних чи гіпотетичних історичних ситуацій, що вимагають від студентів аналізу, оцінки та прийняття рішень. Наприклад, студенти можуть аналізувати архівні документи, що стосуються Карибської кризи, або матеріали Нюрнберзького процесу, щоб зрозуміти мотивацію історичних акторів та наслідки їхніх дій. Тісно пов'язане з

ним проблемно-орієнтоване навчання (Problem-Based Learning, PBL) передбачає формулювання історичної проблеми, яку студенти мають самостійно дослідити та знайти її можливі рішення чи пояснення. Цей метод розвиває навички командної роботи, аргументації та критичного осмислення історичних подій [2; с. 85-88].

Цифровізація освіти відкриває нові можливості для викладання історії. Використання інтерактивних карт, віртуальних турів по історичних об'єктах (наприклад, за допомогою Google Arts & Culture), 3D-реконструкцій втрачених пам'яток та мультимедійних презентацій значно підвищує наочність і зацікавленість студентів[3; с. 36-37].. Окреме місце посідає гейміфікація – застосування ігрових елементів (балів, рейтингів, квестів, симуляцій) для підвищення мотивації та залученості. Історичні симуляційні ігри, наприклад, моделювання дипломатичних переговорів чи виборчих кампаній минулого, дають змогу студентам "прожити" історичний досвід та краще зрозуміти складність історичних процесів [4; с. 72].

Цікавим є проєктне навчання (Project-Based Learning), яке є наскрізним інноваційним методом, який інтегрує різні навички: від пошуку інформації до публічної презентації результатів. Студенти можуть реалізовувати проєкти, присвячені створенню віртуальних музеїв, історичних подкастів, документальних фільмів чи аналітичних звітів на основі архівних джерел. Метод "перевернутого класу" (Flipped Classroom) змінює традиційну структуру заняття: теоретичний матеріал студенти вивчають самостійно вдома (переглядаючи відеолекції, читаючи статті), а час аудиторних занять присвячується практичним завданням, дискусіям, аналізу джерел та спільній роботі над проєктами. Це сприяє підвищенню відповідальності студента за власний освітній процес та ефективнішому використанню аудиторного часу [5; с. 154-175].

Отже, використання інноваційних методів навчання (кейс-метод, PBL, гейміфікація, цифрові інструменти, проєктне навчання, "перевернутий клас") на уроках історії у ЗВО є не просто даниною моді, а стратегічною необхідністю. Вони забезпечують перехід від репродуктивного до продуктивного та дослідницького навчання, формують у студентів ключові компетентності XXI століття: критичне мислення, креативність, комунікацію та здатність до співпраці. Успішна інтеграція цих методів вимагає від викладача постійного професійного розвитку, гнучкості та готовності експериментувати з освітніми технологіями.

Список використаних джерел

1. Пометун О.І. Інновації в організації навчання історії в умовах компетентнісного підходу. *Український історичний журнал*. 2020. № 5. С. 150-165

2. Савченко О.Я. Дидактика вищої школи: досвід та інновації. Київ: Шкільний світ, 2016. С. 85-98
3. Спірін О.М. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті: тенденції та перспективи. *Педагогіка і психологія*. 2019. № 1. С. 34-45.
4. Кремень В.Г. Філософія освіти в Україні: досвід, інновації, перспективи. Київ: Знання, 2015.
5. Гуревич Р.С. Теорія і методика організації навчально-пізнавальної діяльності студентів: інноваційний підхід. Вінниця: Планер, 2017. С. 154-168.

*Кондрат Роман Ігорович,
здобувач третього (освітньо-
наукового) рівня вищої освіти,
кафедри початкової освіти та освітніх
інновацій,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
Україна, м. Івано-Франківськ*

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ІНЖЕНЕРНІЙ ОСВІТІ

У сучасному світі освіта зазнає глибокої трансформації через стрімке впровадження цифрових технологій, серед яких особливе місце займають системи штучного інтелекту (ШІ). Підготовка майбутніх інженерів потребує не лише традиційних технічних знань і вмінь, але й сформованих цифрових компетентностей, здатності до роботи з даними, моделювання, аналізу та автоматизації. Використання технологій ШІ відкриває нові можливості для підвищення якості навчання, адаптації освітнього процесу до потреб студента, моделювання складних виробничих систем і оптимізації підготовки фахівця, здатного до професійної діяльності у цифровому середовищі. ШІ в освіті охоплює низку технологій: адаптивні навчальні системи, інтелектуальні системи підтримки навчання (Intelligent Tutoring Systems – ITS), аналітика навчання (Learning Analytics), віртуальні лабораторії, симуляції, автоматичне оцінювання тощо. У контексті інженерної підготовки студенти мають опановувати складні технічні системи, моделювати процеси, аналізувати дані й приймати рішення в умовах невизначеності. Технології ШІ можуть підсилювати візуалізацію та симуляцію складних систем, забезпечити адаптацію навчального контенту до індивідуального рівня знань, темпу засвоєння та стилю навчання. ШІ може здійснити автоматизацію рутинних оцінювальних задач, звільнивши час викладача для

методичної роботи та індивідуального супроводу, а також сприяти розвитку навичок «цифрової технологічності», тобто здатності працювати із системами штучного інтелекту, аналізувати їх результати, критично оцінювати та застосовувати в професійній діяльності [1, с. 10].

Особливої уваги заслуговують системи ШІ для симуляційного навчання, які поєднують віртуальні лабораторії, 3D-моделювання та когнітивну аналітику. Такі підходи сприяють формуванню технологічної спроможності майбутніх фахівців, розвивають навички критичного мислення та професійного використання цифрових технологій у галузі видобування, машинобудування, електроенергетики.

Ефективне впровадження ШІ в інженерну освіту потребує підготовки педагогів до роботи з інтелектуальними системами, створення етичних норм їх застосування, а також адаптації навчальних програм до вимог цифрової економіки.

Попри те що попит на впровадження ШІ у навчальний процес швидко збільшується є ряд невирішених проблем з його використанням. Інтеграція ШІ потребує розвинутої технічної інфраструктури, яка на даний момент є недостатньою.

Дослідження про освітній вплив генеративного ШІ на навчання та успішність, яке провели у Китаї та у якому взяли участь 148 студентів, показало, що 53% відзначили зростання ефективності навчання завдяки використанню генеративного ШІ, однак 47% виявили занепокоєння щодо достовірності результатів. Також варто зазначити, що більшість студентів уже використовують генеративний ШІ у своїй освітній і повсякденній діяльності. Опитування показало, що генеративний ШІ позитивно вплинув на ефективність навчання: 88,52% респондентів повідомили про підвищення продуктивності завдяки швидшому створенню контенту та отриманню зворотного зв'язку; у 64,19% респондентів зріс рівень навчальної ініціативи, хоча 6,76% зазначили, що надмірна залежність від ШІ негативно вплинула на їхню мотивацію. Майже 48% студентів вважають, що ШІ сприяє розвитку самостійного мислення, надаючи нові перспективи, проте незначна частина опитаних вважає, що він, навпаки, послаблює критичне мислення.

Використання генеративного ШІ в освіті супроводжується низкою викликів, особливо в інженерних дисциплінах. Студенти відзначили такі проблеми, як неточність створюваного ШІ контенту (62,16%), надмірна залежність від інструментів ШІ (39,86%) та технічні труднощі у використанні (20,27%). Неточність результатів, особливо під час виконання складних завдань, знижує довіру студентів, тоді як надмірна залежність може обмежувати розвиток навичок самостійного розв'язання проблем. Також серед бар'єрів названо етичні питання, ризики для конфіденційності та високу вартість таких технологій [2, с. 18].

Отже технології штучного інтелекту є потужним інструментом модернізації інженерної освіти. Їх впровадження дозволяє підвищити якість освітнього процесу, сприяє формуванню компетентностей XXI століття — цифрової грамотності, критичного мислення, інноваційності.

Однак ефективність використання ШІ залежить від готовності освітньої системи: професійного розвитку викладачів, створення нормативної бази, технічного забезпечення та етичної відповідальності.

Для інженерної освіти застосування ШІ створює умови для безпечного моделювання виробничих процесів, розвитку дослідницьких навичок і підготовки фахівця, здатного працювати в умовах цифрової трансформації галузі.

Список використаних джерел

1. Знамеровська, Н., Васильченко, Г., Татарінцева, Ю. (2025). Інтеграція штучного інтелекту в навчальні платформи для вивчення інженерної та комп'ютерної графіки. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15073327>
2. Lei Fan, Kunyang Deng, Fangxue Liu. Educational impacts of generative artificial intelligence on learning and performance of engineering students in China. DOI: [10.48550/arXiv.2505.09208](https://doi.org/10.48550/arXiv.2505.09208)

*Лаппо Віолетта Валеріївна,
докторка педагогічних наук,
професорка кафедри педагогіки і психології
Коломийського навчально-наукового
інституту
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
Україна, м. Коломия*

ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ПРОЄКТІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Трансформація освітньої реальності, посилена інтеграцією інформаційно-цифрових технологій та викликами часу (як-от перехід до дистанційного та змішаного навчання), вимагає від закладів вищої освіти перегляду підходів до професійної підготовки майбутніх педагогів. Актуальним завданням стає пошук і впровадження ефективних технологій, які б забезпечували високий рівень практичної професійної підготовки студентів. Технологією, що інтегрує дослідницькі, пошукові та проблемні методи, є проєктна діяльність, реалізована в умовах віртуального освітнього простору.

Метод проєктів ґрунтується на ідеї організації діяльності тих, хто навчається, через їхні інтереси та безпосередню активність на всіх етапах здійснення. Його основу становить розвиток пізнавальних навичок, критичного мислення, вмінь самостійно конструювати знання та орієнтуватися в інформаційному просторі. Проєктна діяльність орієнтована на розв'язання проблеми, що вимагає інтеграції знань і вмінь з різних галузей науки, техніки чи творчості.

Проєктна діяльність у практиці ЗВО інтерпретується як інноваційна технологія, що поєднує теоретичні знання та їх практичне застосування для розв'язання життєвих чи професійних проблем. Вона може розглядатися як метод навчання, комплекс дидактичних прийомів, форма організації навчання або як повноцінна педагогічна технологія.

До провідних ознак методу проєктів належать:

- *проблемність* – наявність значущої в дослідницькому чи творчому плані проблеми/завдання, що вимагає інтегрованого знання і пошуку;
- *практична значущість* – орієнтація на отримання «відчутного» результату, готового до впровадження (конкретне рішення чи готовий продукт);
- *самостійність* – діяльність, яку студенти здійснюють індивідуально, у парах або групах.

- *структурованість* – чітке структурування змістовної частини із зазначенням поетапних результатів.

Перенесення проєктної діяльності у цифровий простір (використання онлайн-платформ, хмарних сервісів, месенджерів та ін.) дозволяє максимально наблизити умови навчання до реальних умов майбутньої професійної діяльності, де цифрові інструменти є невід'ємною частиною роботи. Проєктна діяльність у цифровому форматі має забезпечувати варіативність та право вибору у здобувачів відповідно до дидактичних принципів побудови ефективного освітнього середовища. Результати проєктів у віртуальному середовищі набувають матеріального характеру у вигляді цифрового контенту: відеофільмів, мультимедійних презентацій, веб-сторінок, електронних портфоліо тощо.

Ефективна організація проєктної діяльності здобувачів освіти в цифровому просторі може ґрунтуватися на певній моделі освітньої взаємодії. Ця діяльність потребує чіткої послідовності дій і складається з чотирьох основних етапів. При цьому викладач виступає не як транслятор знань, а як рівноправний співучасник та координатор.

1. Підготовчий етап (організаційний): попередня підготовча робота викладача щодо роз'яснення вимог курсу та організації проєктної діяльності; налагодження зв'язку та комунікації між учасниками процесу; вибір/надання тем, формування творчих колективів.

2. Операційний етап (створення проєкту): самостійна діяльність студентів із застосуванням дослідницьких методів (висування гіпотези, обговорення методів, пошук інформації); реалізація творчих завдань, створення цифрового продукту.

3. Корекційний етап (контроль та підтримка): поточна перевірка отриманих результатів, підтримка та корекція проєктних робіт викладачем; підтримка зворотного зв'язку на консультаціях, у месенджерах (з акцентом на зручність для усіх сторін); виділення часу під окремі консультації для науково-дослідних проєктів через їхню складність.

4. Завершальний етап (захист та оформлення): організація публічних захистів творчих робіт (проєктів) на перевірених платформах цифрової комунікації (наприклад, ZOOM); оформлення отриманих результатів у цифровий контент; дотримання принципів академічної доброчесності через перевірку робіт у загальноновизнаних програмах перевірки цифрової інформації.

Віртуальні навчальні проєкти можуть бути реалізовані в межах дисциплін педагогічного циклу підготовки. За характером координації в проєкті вони можуть бути відкритими (явна, жорстка або гнучка координація) та з прихованою координацією (здебільшого у телекомунікаційних проєктах).

Прикладами завдань у цифровому просторі слугують:

1) Розробка мультимедійних презентацій або відео-роликів з питань порівняння освітніх систем різних країн.

2) Створення електронного портфоліо проєкту – комплексу інформаційних, дидактичних і методичних матеріалів до навчального проєкту, що створюються з використанням комп'ютерних технологій (текстових/графічних процесорів, програм для створення веб-сайтів).

3) Виконання творчих та науково-дослідних проєктів.

Проектна діяльність студентів сприяє розвитку самостійних дослідницьких умінь, творчих здібностей і логічного мислення, інтегрує знання та залучає їх до вирішення конкретних проблем. У процесі професійної підготовки майбутніх педагогів віртуальні проєкти створюють унікальні передумови для розвитку ключових компетенцій і самостійності студента, стимулюючи його творчий потенціал.

Ключовими компетентностями виступають:

а) цифрова компетентність, що є одним із найважливіших завдань впровадження проєктної діяльності у цифровому просторі, оскільки без сформованої цифрової компетентності неможлива ефективна педагогічна діяльність;

б) компетентності XXI століття (Soft Skills) – проєктна діяльність сприяє розвитку «м'яких навичок» (soft skills), необхідних сучасному педагогу (спільне вирішення проблем, критичне мислення, креативність, співпраця, комунікація, гнучкість та адаптивність, ІТ-навички, саморегуляція);

в) методична гнучкість – набуття вмінь розв'язувати проблеми, які вимагають інтеграції знань з різних галузей;

г) комунікативно-організаційні вміння: розвиток вмінь дотримуватися комплексного підходу та оптимізація соціально-психологічних динамічних процесів малих груп (згуртованості, психологічної атмосфери).

Переваги віртуальної проєктної діяльності вбачаємо в практичній орієнтованості, що сприяє забезпеченню цілісності та комплексності у підготовці майбутнього фахівця через моделювання проблемних ситуацій, максимально наближених до умов майбутньої професійної діяльності. Інтеграція знань вимагає від студентів інтегрованих знань і дослідницького пошуку. Креативність максимально активізує творчий та пізнавальний потенціал. Водночас вимушений швидкий перехід до дистанційно-цифрової взаємодії часто виявляє недостатню розвиненість системи взаємодії. Виникають труднощі у процесі роботи над діагностичним блоком (у психологічних проєктах), коли студенти упускають можливості використання різних методик (анкетування, спостереження, проєктивні методики), зосереджуючись лише на тестових.

Використання віртуальних навчальних проєктів є ефективною педагогічною технологією, що дозволяє вирішити ключові завдання сучасної підготовки майбутніх педагогів. Упровадження моделі проєктної діяльності в цифровому просторі на прикладі дисциплін педагогічного циклу сприяє не лише засвоєнню теоретичних знань, але й формуванню критично важливих цифрових та м'яких навичок (soft skills), які є запорукою успіху фахівця XXI століття.

Список використаних джерел

1. Claro, M., Salinas, A., Cabello-Hutt, T., San Martin, E., Preiss, D. D., Valenzuela, S., & Jara, I. (2018). Teaching in a Digital Environment (TIDE): Defining and measuring teachers' capacity to develop students' digital information and communication skills. *Computers & Education*, 121, 162-174.
2. Nalyvaiko, O. (2019). Stop motion projects as a means of the formation students digital competence. *Scientific Notes of the Pedagogical Department*, 1(45), 13-20. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2019-45-02> (in Ukrainian)
3. Ferreira, V. G., & Canedo, E. D. (2020). Design sprint in classroom: exploring new active learning tools for project-based learning approach. *Journal of Ambient Intelligence and Humanized Computing*, 11(3), 1191-1212.

*Лемко Галина Іванівна,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
Україна, м. Івано-Франківськ*

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СУПЕРВІЗІЇ ДЛЯ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ У ВОЄННИЙ ЧАС

Військовий конфлікт створює безпрецедентні виклики для системи соціальної роботи. Соціальні працівники надають допомогу постраждалому населенню, регулярно стикаючись із травматичними подіями, горем, насильством та екстремальним стресом. Дослідження підтверджують, що фахівці, які працюють у зонах конфлікту, мають значно вищі показники вторинної травматизації та емоційного вигорання порівняно з мирним часом. Цей постійний вплив, поєднаний із високим робочим навантаженням та обмеженими ресурсами, значно підвищує ризик розвитку виснаження та зниження професійної ефективності [2]. Супервізія визнана одним із найбільш дієвих інструментів для підтримки фахівців, однак традиційні очні формати часто стають недоступними або небезпечними в умовах бойових дій та частих евакуацій. У цьому контексті цифрові рішення набувають важливого значення для забезпечення життєво необхідної підтримки.

Супервізія є процесом професійної підтримки, що передбачає регулярну взаємодію супервізора із супервізованим. Українські дослідники наголошують, що в умовах криз основний акцент зміщується на емоційну та підтримуючу функцію, яка забезпечує фахівцю можливість опрацювати досвід і зберегти ресурс. Функції супервізії включають: для розвитку професійних знань та компетенцій – навчальна функція; підтримуюча функція (емоційна) – створення безпечного простору для обробки емоційних реакцій, профілактика вигорання та вторинної травматизації й адміністративна функція для забезпечення дотримання професійних та етичних стандартів [1].

В умовах військового конфлікту серед соціальних працівників в умовах війни емоційне вигорання часто набуває ускладнених форм, включаючи моральну травму, коли внаслідок неможливості допомогти через зовнішні обставини та інтенсивний емпатичний дистрес, який представляє собою мимовільне реагування на болючі емоційні стани іншого. І саме психологічна стійкість фахівця стає

основною його здатності надавати допомогу та ефективно адаптуватися. Процес супервізії сприяє розвитку стійкості через механізми:

- рефлексія та самоусвідомлення, аналізуючи при цьому власні межі та емоційні реакції;
- посилення професійної ідентичності: зміцнення сенсу роботи, попри хаос [1].

Супервізія також допомагає ідентифікувати ранні ознаки травматизації, надаючи копінг-стратегії та механізми саморегуляції.

Супервізія може проводитися у різних формах, залежно від цілей, можливостей організації та потреб фахівців. Одним з базових критеріїв класифікації є форма організації взаємодії між супервізором і соціальним працівником.

За способом організації процесу виділяють індивідуальну, групову та колегіальну супервізію.

За технологічним забезпеченням розрізняють очну, дистанційну та змішану супервізію.

В сучасних умовах саме цифрові рішення стають механізмом забезпечення дистанційної супервізії.

Дистанційна супервізія використовує інформаційно-комунікаційні технології для розширення географічних бар'єрів та забезпечення доступності супервізійних послуг. Сучасні технології дозволяють проводити супервізію дистанційно за допомогою:

– відеоконференцзв'язку, який являється основним інструментом. Дослідження українських вчених підтверджують, що дистанційна супервізія може бути ефективною для надання підтримки, хоча й вимагає уваги до невербальних сигналів та технічної якості.

– в асинхронному форматі, який передбачає самостійну роботу та зворотний зв'язок. Учасники можуть вести електронні щоденники рефлексії, використовуючи захищені платформи для фіксації випадків та емоційного стану. Також у процесі супервізії можуть користуватись спеціалізованими онлайн-платформами (LMS) для зберігання ресурсів, навчальних модулів та проведення структурованої роботи між сесіями [3].

Онлайн-супервізія особливо актуальна для регіонів з обмеженим доступом до фахівців та у випадках мобільної роботи. Розвиток цієї форми актуалізується в умовах цифровізації соціальних послуг та особливо важливих для забезпечення супервізійної підтримки в сільських регіонах.

Дистанційна супервізія засобами сучасних технологій може сприяти підвищенню швидкості та комфорту спілкування, зменшенню витрат на транспорт, проживання та інші супутні витрати, пов'язані з очними

зустрічами, організації глибокої співпраці за допомогою платформ, месенджерів, а також покращувати взаємодію через можливість адаптації графіка проведення супервізій до індивідуальних потреб учасників. Впровадження цифрових технологій дозволяє подолати географічні та безпекові обмеження, що підкреслюється в українській практиці в умовах воєнного стану.

Проте дистанційна супервізія має і свої недоліки: відсутність особистого контакту та неможливість повноцінно відчувати емоційний стан та невербальні сигнали співрозмовника; технічні складнощі, такі як можливі перебої зі зв'язком, проблеми з обладнанням або програмним забезпеченням; відволікаючі фактори вдома або в іншому нетрадиційному середовищі можуть призводити до розсіювання уваги та зниження концентрації; тривале використання цифрових технологій може викликати цифрову втому та зниження продуктивності. Крім всього означеного дистанційний формат супервізії обмежує можливості для неформального спілкування, яке є невід'ємним елементом профілактики емоційного вигорання.

Таким чином, супервізія, що реалізовується через цифрові рішення, є критично важливим елементом збереження професійного потенціалу соціальних працівників. Це забезпечує безперервність підтримки та сприяє зростанню психологічної стійкості.

Список використаних джерел

1. Білоус І. Супервізія як профілактика кризових станів соціальних працівників. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. 2023. Вип. 2. С. 45-52.
2. Бутиліна О., Бугай К. Професійне вигорання фахівців із соціальної роботи в умовах воєнного стану. *SOCIOПРОСТІР: міждисциплінарний електронний збірник наукових праць з соціології та соціальної роботи*. 2022. № 12. С. 24–32.
3. Рідкодубська Г. Професійне вигорання соціальних працівників. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2020. №1. С. 266-271.

*Мороз Марія Богданівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня
вищої освіти кафедри педагогіки та
освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника
Наук. кер.: Паска Тарас Валерійович
доктор філософії, асистент кафедри
педагогіки та освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
Україна, м. Івано-Франківськ*

РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ГАЛУЗІ

З приходом незалежності України освіта переживає період значних змін і трансформацій. Зокрема, це введення інноваційних технологій, спрямованих на підвищення ефективності навчання та адаптацію до сучасних вимог. Цей процес покликаний забезпечити якісний розвиток освіти та підготовку молодого покоління до викликів ХХІ ст. У контексті розвитку сучасної дидактики особливого значення набуває інтерактивне навчання, що передбачає активну участь здобувачів освіти та їх співпрацю з викладачем. Саме тому інтерактивні технології займають важливе місце у процесі професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема педагогів мовно-літературної галузі.

Актуальність дослідження полягає в тому, що інтерактивні технології є важливим засобом формування професійної компетентності, творчості та педагогічної майстерності майбутніх учителів мовно-літературної галузі. Інтерактивний підхід є важливим чинником формування професійної компетентності майбутніх учителів-словесників, оскільки сприяє розвитку комунікативних умінь, критичного мислення, творчості та здатності до ефективної взаємодії в освітньому середовищі. Метою роботи є з'ясування ролі інтерактивних технологій у підготовці майбутніх учителів української мови та літератури і визначити ефективність їх застосування в освітньому процесі.

Проблематика впровадження інтерактивних методів в освітній процес привертає увагу багатьох науковців, які розглядають різні аспекти застосування таких технологій у підготовці здобувачів освіти. Серед дослідників, що зробили

вагомий внесок у розроблення теоретичних і методичних засад інтерактивного навчання, варто назвати О. Андрієць, Ф. Бацевича, Р. Балана, О. Вербило, О. Горошкіну, М. Олійник, О. Пехоту, Л. Пироженко, О. Пометун, Л. Скуратівського та інших учених, праці яких становлять значний науковий інтерес для сучасної педагогічної теорії та практики.

Сучасна наукова література містить різні підходи до визначення сутності інтерактивних методів навчання. Так, О. Пометун і Л. Пироженко трактують їх як «взаємодія, динаміка між учасниками й учасницями, винятково з моделями комунікацій, стосунками й рольовими припущеннями» [4, с. 182]. У свою чергу, Ф. Бацевич пропонує диференціацію інтеракції на міжкультурну та мовленнєву, під останньою розуміючи «взаємодію комунікантів у процесах спілкування з використанням засобів мовного коду» [2, с. 326]. Зазначені підходи засвідчують, що інтерактивність у навчанні є багатовимірним явищем, яке поєднує соціальну, комунікативну, культурну й мовну складові, що особливо важливо у професійній підготовці майбутніх учителів мовно-літературної галузі.

Як зазначає дослідниця О. Андрієць: «Ця так звана “співпраця” передбачає колективну, роботу, кооперативне навчання, навчання у співпраці. Результат інтерактивних технологій при вивченні мови – сформовані комунікативні й когнітивні уміння та навички, вироблення власних цінностей на основі знань, практичних умінь, життєвих ситуацій, творчих здібностей, взаємодії у навчанні. Створення атмосфери співробітництва на уроці приваблює як школярів, так і вчителів-словесників. Тому на сьогодні інтерактивні технології все частіше застосовуються у середніх навчальних закладах» [1].

На наш погляд, інтерактивне навчання не зводиться лише до застосування технічних засобів чи використання групових форм діяльності. Його сутність полягає у вибудовуванні педагогічної взаємодії, що передбачає діалогічний характер освітнього процесу, активне залучення всіх його учасників та створення умов для осмисленого спілкування. У центрі такої моделі перебуває студент, його індивідуальний досвід, здатність до рефлексії, співпраці, аналізу та прийняття обґрунтованих рішень. Майбутній учитель мовно-літературної галузі повинен не лише володіти теоретичними знаннями, а й уміти передати їх учням через творчість, мовленнєву активність, здатність зацікавити словом. Саме тому інтерактивні технології виступають ефективним інструментом формування комунікативної, соціокультурної та методичної компетентностей.

До основних методів і прийомів реалізації інтерактивного навчання належать: «мозковий штурм», «акваріум», «карусель», «Mind Map», «Wordwall», бесіди й дискусії, проєкти з презентацією, круглі столи, дидактичні ігри, застосування інформаційно-комунікаційних технологій та використання аудіо- і

відеоматеріалів (зокрема онлайн-тестів, навчальних сайтів, спеціалізованих програм чи інтерактивного обладнання для освітніх цілей) та ін. [3; 5].

Серед найпоширеніших інтерактивних технологій, що застосовуються у підготовці вчителів-філологів – робота в малих групах, дискусії, «Мозковий штурм», метод проєктів, тренінгові вправи, рольові ігри, створення інтерактивних презентацій і карт. Особливо ефективними є методи, що поєднують традиційне навчання з цифровими інструментами (Kahoot, Padlet, Canva, Jamboard, LearningApps тощо).

Наприклад, під час вивчення методики викладання української літератури студенти можуть створювати інтерактивні карти життя Івана Франка, квести за творами Лесі Українки або віртуальні музеї українських письменників (Рис. 1). Такі форми роботи сприяють не лише засвоєнню знань, а й розвитку творчого мислення майбутніх вчителів, уміння працювати з інформацією, створювати власний навчальний продукт.

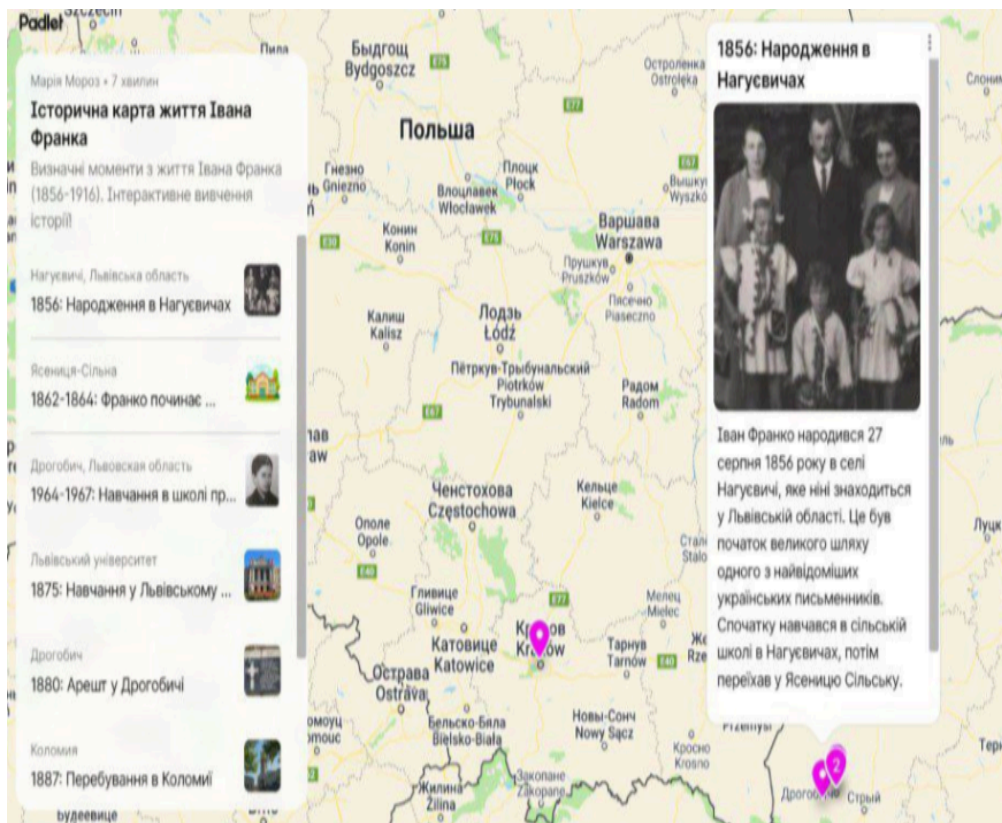


Рис. 1. Інтерактивна карта «Історична карта життя Івана Франка»

Джерело: власна розробка автора

Під час практичних занять з української мови інтерактивні технології також відкривають широкі можливості для розвитку лінгвістичного мислення студентів. Майбутні вчителі можуть створювати лексичні, топонімічні або фразеологічні інтерактивні карти, уроки-екскурсії, що відображають мовне багатство окремого регіону, проводити дебати на актуальні мовознавчі теми (наприклад, «Мовна норма і мовна мода», «Фемінітиви: за і проти»), а також

розробляти власні лінгвістичні ігри, спрямовані на формування граматичної, орфографічної чи комунікативної компетентності. Можна створювати екскурсії для лекційних та практичних занять. До прикладу, урок-екскурсія, розроблений на платформі Google Earth на тему: «Топонімікон села Гаврилівка. Назви на позначення кутків села» (Рис. 2).

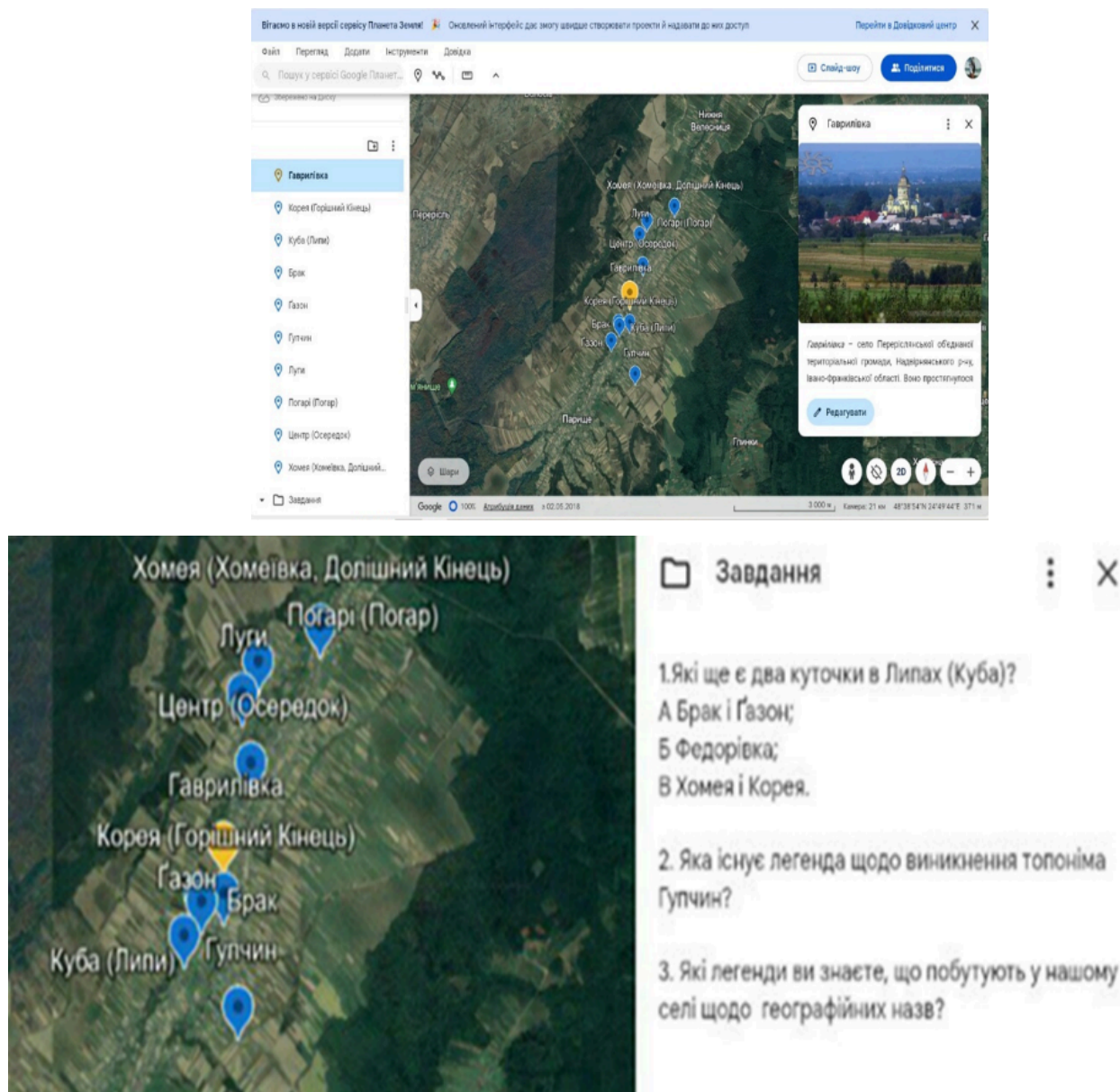


Рис. 2. Інтерактивна карта «Топонімікон села Гаврилівка. Назви на позначення кутків села» (урок-екскурсія)

Джерело: власна розробка автора

Інтерактивні технології сприяють розвитку цифрової грамотності майбутніх педагогів. Робота з інтерактивними картами, онлайн-платформами, вікторинами, інтеграція мультимедійних засобів у навчальний процес готує майбутнього вчителя до роботи в сучасному освітньому середовищі, де традиційні методи тісно поєднуються з цифровими. У такий спосіб майбутній філолог не лише здобуває знання, а й опановує навички створення власних освітніх ресурсів.

Отже, інтерактивні технології є важливим чинником формування та вдосконалення професійної компетентності майбутніх учителів мовно-літературної галузі. Вони забезпечують не лише якісне засвоєння знань, а й розвиток педагогічної рефлексії, комунікативної культури, творчого мислення. Викладач закладу освіти у такому процесі стає не лише джерелом знань, а насамперед модератором, наставником і партнером у навчанні.

Список використаних джерел

1. Андрієць О. Інноваційні технології навчання української мови в старших класах на основі науково-навчальних текстів. *Херсонський державний університет*. URL : <https://ekhsuir.kspu.edu/server/api/core/bitstreams/12798655-ebc7-4dde-b571-774691ec3610/content> (дата звернення: 10.11.2025).
2. Бацевич Ф. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. К.: Академія, 2004. 344 с.
3. Горошкіна О. Особливості використання інтерактивних методів на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 2013. №3. С. 7-10. URL : https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/11323/1/O_GOROSHKINA_UM_3_GI.pdf (дата звернення: 10.11.2025).
4. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. / О. Пометун, Л. Пироженко. К.: Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.
5. Шльоміна В. Використання інтерактивних методів навчання на уроках української мови та літератури як засіб формування і розвитку комунікативної компетентності учнів: методична розробка. URL : <http://golos241.in.ua/upload/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%20%D1%80%D0%BE%D0%B7%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BA%D0%B0%20%202021.pdf> (дата звернення: 10.11.2025).

Парфенюк Марія Орестівна
здобувачка третього освітньо-наукового)
рівня вищої освіти Львівського
національного університету
імені Івана Франка
асистентка кафедри хірургічних дисциплін і
невідкладних станів
Львівської медичної академії
імені Андрея Крупинського,
Україна, м. Львів

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ МЕДИЧНОГО СИМУЛЯЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

Останнє десятиліття характеризується стрімким розвитком сучасних інноваційних педагогічних технологій у сфері медичної освіти. Одним з таких напрямів є симуляційне навчання, що ґрунтується на використанні імітаційних (штучних) засобів, що дозволяє ефективніше здобувати професійні навички, компетенцій, зокрема і в педагогічній діяльності.

Особливо значення в умовах збройної агресії відіграє необхідність до формування нових підходів виховання учнів щодо гарантування власної безпеки, вміння орієнтуватися в надзвичайних ситуаціях, наданні домедичної допомоги, що забезпечує формування високого рівня свідомості у школярів. Важливо зауважити, що в чинному законодавстві є певні регулятори щодо початкової загально-військової підготовки, яка є складовою отримання певних навичок у допризовному віці. Цьому сприяє запровадження для школярів випускних класів вивчення такого предмету як «Захист України».

У системі освіти певну роль відіграє навчально-методичне забезпечення Міністерства освіти і науки України [1], що є теоретико-методологічною базою для викладання цього курсу. У зв'язку з цим виникає необхідність підготовки вчителів, які могли б на професійному рівні забезпечити навчання. Важливе значення щодо підвищення якості має практична складова з акцентом на тренінгові формати.

Сучасна практика в шкільній освіті підтверджує той факт, що не всі педагогічні працівники володіють певними знаннями, вміннями щодо використання таких засобів як симуляційні технології. З цією метою розроблено і впроваджуються в навчальну практику інструктивно-методичні рекомендації. При викладанні такого курсу як «Захист України» рекомендується пройти підвищення

кваліфікації про необхідність якого вказується в наказі Міністерства освіти і науки України від 16.08.2024. №1151 [2].

Відповідно до модельної програми «Захист України. Інтегрований курс», важливим складником є «Домедична допомога в умовах бою» [3], згідно якої педагог має володіти знаннями і вміннями тактичної медицини відповідно до міжнародних протоколів. З цією метою навчання проводиться у спеціалізованих закладах, де педагог цієї дисципліни повинен попередньо пройти спеціальну підготовку з використанням найпростіших елементів медичної симуляції — тренажерів, муляжів, манекенів. Для покращення рівня засвоєння матеріалу практичної частини доцільно використовувати допоміжні засоби, такі як штучна кров, звукові ефекти, імітація різних видів травм, проектування різноманітних фізичних і віртуальних середовищ. На сьогоднішній час у Львівській області така фахова підготовка педагогів здійснюється у Львівському медичному фаховому коледжі післядипломної освіти.

У контексті медичної симуляції сам процес навчання може включати такі технології як рольові ігри, стандартизовані пацієнти, комп'ютерні, імерсивні технології, гібридні симуляції та ін. Очевидно, що в залежності від засобів і видів симуляційного навчання визначають певні рівні підготовки: низьку, середню і високу.

Важливу роль в теоретичній підготовці вчителів має інформаційне забезпечення з використанням певних інтернет-джерел, а саме міжнародних стандартів з тактичної медицини, тоді як практична частина в процесі симуляційного навчання здатна забезпечити базові практичні навички і вміння з медичної освіти на основі тренінгів, воркшопів.

Особливістю підготовки педагогів на основі використання симуляційного навчання є певна структура заняття, що включає в себе передній інструктаж, виконання сценарію і дебрифінг. Це дозволяє вчителям використовувати отримані знання і вміння у подальшій професійній роботі, з метою підвищення ефективності навчання учнів.

Вважаємо, що при використанні засобів медичного симуляційного навчання у процесі сучасної підготовки в шкільній освіті варто рекомендувати:

по-перше: доцільно залучити в процесі навчання практичних працівників медичної освіти, бойових медиків, сертифікованих медичних педагогів які володіють інструментарієм використанням засобів симуляційного навчання;

по-друге: підготовка шкільних педагогів передбачає теоретичну підготовку, яка може здійснюватися на основі використання отриманих відповідних знань з основ теорії медичної освіти (інтернет джерел, інструкцій, міжнародних протоколів), а також і практичну підготовку, яка включає в себе володіння практичними навичками за рахунок здійснення відповідних тренінгів;

по-третє: важливу роль в теоретичній і практичній підготовці відіграє симуляційне навчання на різних рівнях їх використання;

по-четверте: для покращення якості підготовки педагогів і учнів вагоме значення відіграє отримання елементарних знань про симуляційне навчання, яке можна отримати з певних джерел [4].

Отже, використання засобів медичного симуляційного навчання в системі підготовки педагогічних кадрів предмету «Захист Вітчизни» здатне підвищити ефективність підготовки, формування професійних знань і вмінь, що в подальшому матиме вплив на медичну підготовку школярів.

Список використаних джерел

1. Додаток до листа МОН від 30.08.2024 №1.1/15776-24 «Інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів/ інтегрованих курсів у закладах загальної середньої освіти у 2024/2025 навчальному році Захист України». URL: https://osvita.ua/doc/files/news/930/93015/Zachyst_Ukrayiny__1_.pdf
2. Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.08.2024. №1151 Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів освіти, які забезпечують викладання навчального предмета «Захист України» URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-typovoi-prohramy-pidvyshchennia-kvalifikatsii-pedahohichnykh-pratsivnykiv-zakladiv-osvity-iaki-zabezpechuiut-vykladannia-navchalnoho-predmeta-zakhyst-ukrainy>
3. Модельна навчальна програма «Захист України. Інтегрований курс» URL: https://osvita.ua/doc/files/news/927/92797/MNP-Zakhyst_Ukrayiny-Intehrovany_kurs-20.pdf
4. Тарабрін, О. О., & Запорожан, В. М. (2018). Симуляційна медицина. Досвід. Здобуття. Перспективи. Практичний poradnik. Суми: ПФ «Вид-во «Університетська книга» С. 240.

*Паска Тарас Валерійович,
доктор філософії, асистент кафедри
педагогіки та освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
Україна, м. Івано-Франківськ*

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ГЛОБАЛЬНИХ ВИКЛИКІВ

Сучасна система професійної освіти України функціонує в умовах глибоких глобальних трансформацій, зумовлених цифровізацією суспільства, динамічними змінами ринку праці, пандемією COVID-19 та повномасштабною російсько-українською війною. Зазначені чинники істотно вплинули на освітній процес, актуалізувавши потребу у формуванні в майбутніх фахівців ключових компетентностей, серед яких провідне місце посідає цифрова компетентність. У професійній освіті вона набуває особливої ваги, оскільки поєднує педагогічний, технологічний і методичний складники, рівень сформованості яких визначає якість професійної підготовки та конкурентоспроможність випускника.

Аналіз сучасної освітньої практики засвідчує наявність низки проблем, які перешкоджають ефективному формуванню цифрової компетентності у майбутніх педагогів професійної освіти: нерівний доступ до цифрових ресурсів, недостатня методична підготовка викладачів, фрагментарність програм цифрової підготовки, несистемна інтеграція цифрових технологій у освітній процес, недостатній рівень цифрової культури здобувачів та обмеженість технічної бази закладів. Ці бар'єри актуалізують потребу у комплексному дослідженні особливостей формування цифрової компетентності в умовах сучасних викликів, виробленні ефективних стратегій розвитку цифрової грамотності педагогів і студентів, узгодженні змісту професійної освіти зі світовими стандартами цифровізації.

Концептуальні основи цифрової трансформації освіти, розвиток цифрових компетентностей педагогічних працівників і створення безпечного цифрового середовища розкрито у працях Л. Березовської, В. Бикова, Р. Гуревича, А. Гуржія, І. Гончарової, М. Жалдака, Г. Захарової, М. Кадемії, А. Клеби, А. Ковальчука, Т. Койчевої, М. Лещенка, С. Литвинової, О. Маслової, О. Мельникової, О. Мирошніченка, Н. Морзе, О. Овчарук, О. Пінчук, М. Пригодія, О. Соколюк, О. Спіріна, О. Тимченко, С. Толочка, Я. Топольник, Т. Цегельник, О. Юденкової, М. Шишкіної та ін.

Поняття «цифрова компетентність» сьогодні посідає ключове місце в наукових дискусіях, пов'язаних з модернізацією професійної освіти та адаптацією майбутніх фахівців до умов цифрового суспільства. Відповідно до Концепції розвитку цифрових компетентностей, схваленої Кабінетом Міністрів України 3 березня 2021 року, цифрова компетентність визначається як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, інших особистих якостей у сфері інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність із використанням таких технологій» [2]. В «Енциклопедії освіти» (2021) цифрова компетентність трактується як «здатність особистості впевнено та ґрунтовно користуватися засобами цифрових технологій у таких сферах, як професійна діяльність і працевлаштування, освіта, дозвілля, громадська діяльність...» [6], що особливо важливо для системи професійної освіти.

Важливе значення для стандартизації цифрової підготовки педагогічних працівників мають документи «Концептуально-референтна Рамка цифрової компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників» (2021) [1], а також європейські моделі DigComp 2.1 та DigCompEdu. DigComp 2.1 виокремлює п'ять основних сфер: інформаційно-цифрову грамотність, комунікацію, створення цифрового контенту, безпеку та вирішення проблем. Модель DigCompEdu деталізує шість сфер цифрової діяльності педагога, охоплюючи професійне залучення, цифрові ресурси, викладання, оцінювання, інклюзивність та розвиток цифрової компетентності здобувачів. Упровадження цих моделей у професійну освіту дозволяє системно оцінювати рівень цифрової підготовки та планувати траєкторії професійного розвитку майбутніх фахівців.

Науковець Інституту професійної освіти НАПН України М. Пригодій визначає поняття «компетентність педагога закладу професійної (професійно-технічної) освіти із застосування цифрових технологій у підготовці майбутніх кваліфікованих робітників» як «здатність особи успішно використовувати сукупність технологій і методик цифрового навчання в інформаційно-освітньому середовищі закладу професійної (професійно-технічної) освіти, відповідно до вимог цифровізації освіти та галузевої специфіки професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників» [5, с. 5].

Значний внесок у теоретичне осмислення структури цифрової компетентності зробив О. Мирошніченко, який визначає її як «здатність доцільно, критично і безпечно у процесі професійної діяльності обирати, створювати та змінювати цифрові ресурси, керувати ними, захищати та поширювати їх, застосовувати у процесі навчання студентів» [3, с. 120]. Запропонована ним структура складається з трьох взаємопов'язаних компонентів:

інформаційно-пошукової компетентності, онлайн-комунікативної компетентності, безпеково-технічної компетентності.

Цифрову компетентність у професійній освіті можна розуміти як інтегральне поєднання знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій та установок, що забезпечують ефективне, безпечне та етично обґрунтоване використання цифрових технологій у професійній діяльності, а також здатність до їх творчої інтеграції в освітній процес.

У контексті воєнного стану та цифрової трансформації освіти цифрова компетентність набуває статусу стратегічного ресурсу відновлення та модернізації професійної освіти. У збірнику «Освіта України в умовах воєнного стану» (2022), наголошено на необхідності подолання руйнування інфраструктури, невідповідності змісту освіти потребам ринку праці й низького престижу професійної освіти, де саме цифрові компетентності розглядаються як ключовий інструмент розв'язання цих проблем [4].

Емпіричне дослідження, проведене у 2025 р. серед 48 студентів спеціальності “Професійна освіта. Цифрові технології” Карпатського національного університету імені Василя Стефаника, засвідчило, що 91,2% респондентів визнають цифрову компетентність ключовою складовою професійної підготовки, однак лише 39,7% оцінюють власний рівень як достатній. Провідними чинниками формування цифрових умінь студенти визначили самоосвіту та онлайн-ресурси (понад 67%), що підтверджує зростання ролі неформальної освіти у розвитку цифрової компетентності. Більшість студентів систематично використовують цифрові технології в освітньому процесі (64,7% – постійно), передусім для пошуку інформації, виконання завдань, комунікації та створення контенту. Найпоширенішими є соціальні мережі, офісні програми та освітні платформи, тоді як потенціал хмарних сервісів і спеціалізованих цифрових інструментів використовується недостатньо. Понад 55% опитаних зазначили, що глобальні виклики суттєво прискорили розвиток їхніх цифрових умінь, що свідчить про високу адаптивність здобувачів освіти до кризових умов.

Отримані результати підтверджують, що формування цифрової компетентності майбутніх фахівців професійної освіти має здійснюватися в тісному зв'язку з майбутньою професійною діяльністю, передбачати системну інтеграцію цифрових технологій в освітній процес, розвиток цифрової автономії та культури безпечної поведінки в інтернет-просторі.

Таким чином, цифрова компетентність майбутніх фахівців професійної освіти постає як інтегративне утворення, що поєднує знання, уміння, навички, цінності та установки, забезпечує ефективне, безпечне й етично обґрунтоване використання цифрових технологій і здатність до їх творчої інтеграції в освітній процес. Її формування в умовах сучасних глобальних викликів є необхідною

передумовою забезпечення якості професійної підготовки, розвитку конкурентоспроможності випускників та сталого розвитку системи професійної освіти України.

Список використаних джерел

1. Концептуально-референтна Рамка цифрової компетентності педагогічних й науково-педагогічних працівників. 2021. URL: https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2900-2629_frame_pedagogical.pdf (дата звернення: 10.11.2025).
2. Концепція розвитку цифрових компетентностей : схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 3 березня 2021 р. № 167-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text> (дата звернення: 10.11.2025).
3. Мирошниченко О. Зміст і структура цифрової компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 70. Т. 3. С.119–123.
4. Освіта України в умовах воєнного стану : інформаційно-аналітичний збірник / за заг. ред. С. Шкарлета. Київ, 2022. 358 с.
5. Пригодій М. Методичні засади застосування цифрових технологій у підготовці майбутніх кваліфікованих робітників. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2024. Том 6. № 1. С. 1–13.
6. Спірін О., Овчарук О. Цифрова компетентність. Енциклопедія освіти. Нац. акад. пед. наук України : 2-ге вид., допов. та перероб. Київ: Юрінком Інтер, 2021. С. 1095–1096.

*Плясун Богдан Володимирович,
здобувач третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти
кафедри педагогіки та освітнього
менеджменту імені Богдана Ступарика,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
Україна, м. Івано-Франківськ*

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ІНСТРУМЕНТ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ З УРАХУВАННЯМ ОСОБЛИВИХ ОСВІТНІХ ПОТРЕБ СТУДЕНТІВ

Сучасний розвиток інформаційних технологій характеризується стрімким поширенням алгоритмів та систем штучного інтелекту (ШІ), які дедалі більше інтегруються у різні сфери суспільного життя. Водночас актуалізується питання інклюзивності цифрових рішень, адже цифрова трансформація має забезпечувати рівний доступ до освіти для всіх категорій населення включаючи осіб з особливими освітніми потребами. Новітні інформаційні технології надають можливість створення алгоритмів та цілих систем, які здатні враховувати різноманітні потреби користувачів в освітньому просторі. Одним з пріоритетних напрямів покращення інформаційних систем є розробка адаптивних інтерфейсів, які дозволяють кожному користувачу взаємодіяти з технологією без бар'єрів. Це включає підтримку різних мов, спрощений дизайн, голосове управління та можливість індивідуального налаштування інтерфейсу [1].

Важливим прикладом інклюзивних рішень є технології розпізнавання мовлення та автоматичного субтитрування. Вони відкривають нові можливості для людей із порушенням слуху, дозволяючи ефективніше сприймати інформацію та брати участь у соціальних та освітніх процесах [2-4]. Так само системи синтезу мовлення допомагають людям із порушенням мовлення налагоджувати комунікацію. Застосування таких рішень особливо актуальне у сфері дистанційного навчання та онлайн-комунікації.

Алгоритми персоналізації навчання є ключовим чинником для осіб із особливими освітніми потребами. Системи ШІ здатні аналізувати особливості користувачів, їхні інтереси та потреби, пропонуючи оптимізований контент та рекомендації. Наприклад, такі технології дозволяють враховувати різні стилі навчання та рівні підготовки студентів, створюючи умови для індивідуалізованого освітнього процесу [5].

Разом з тим, впровадження інклюзивних рішень в сфері ШІ супроводжується низкою викликів. Насамперед йдеться про проблему

алгоритмічної дискримінації, яка може виникати через упередженість навчальних даних. Якщо вибірки, на яких навчається алгоритм, не враховують різноманітності користувачів, система може видавати хибні або несправедливі результати. Також важливим недоліком ШІ є можливість витоку персональних даних. Наприклад, для більш досконалої відповіді, нейронні мережі можуть навчатися на даних та запитах користувачів. Тому дуже важливо, створюючи систему, обмежити контекст використання такої інформації в визначених межах користувачів.

При впровадженні інформаційних технологій в освітню діяльність дедалі більшого значення набуває міждисциплінарна співпраця. Розробка інклюзивних алгоритмів вимагає об'єднання зусиль фахівців в різних галузях, таких як: інформатики, педагогіки, медицини, соціології, психології. Такий підхід дозволяє врахувати не лише технічні, а й соціально-культурні чинники у створенні цифрових рішень.

Зараз все частіше можна зустріти наявність цифрового асистента в тій чи іншій системі. Подібну нейронну мережу налаштовують таким чином щоб вона розуміла все в контексті застосунку, в якому ведеться робота. Такі помічники зосереджують свою увагу на навігації чи подачі інформації щодо використання системи в зрозумілій для користувача формі. Проте є змога розширити перелік функцій, що може запропонувати цифровий асистент. Розглядаючи систему для ведення освітньої діяльності студента, такий помічник може слугувати також і моніторинговим агентом, щоб слідкував за процесом навчання та пропонував різні підходи щодо освоєння матеріалу. Мультимодальний підхід дозволяє створювати аудіоформати на основі текстового матеріалу для зручнішого його засвоєння. Інтерактивно-діяльнісний підхід ґрунтується на залучені студента в практичну діяльність. Слід наголосити, що використання новітніх агентів від Google чи OpenAI вже зараз відкриває нову можливість самоперевірки знань. Студент може переказувати засвоєний матеріал і в реальному режимі отримувати корекційні правки чи доповнення. Також в разі необхідності здобувач освіти може заглибитися в деталі конкретної тематики під час розмови з асистентом. Цифровий помічник, маючи попередньо надану йому інформаційну базу, формує максимально стислу і зрозумілу відповідь на питання. Таким чином студент отримує не лише оцінку власних знань, а й додаткове пояснення за необхідністю.

Впровадивши новітні засоби із використанням ШІ, можна досягти чималих успіхів. Проте слід зазначити, що використання лише такого роду інструментів не принесе повнорозмірного результату особливо у вирішенні питань щодо навчання для осіб із особливими освітніми потребами. Засоби штучного інтелекту мають бути одним із компонентів цілісної системи. Згруповані інформаційні інструменти мають нагоду перекривати недоліки один одного та формувати єдине ціле.

Таким чином, розвиток інклюзивних технологій у сфері систем штучного інтелекту є одним із ключових напрямів цифрової трансформації суспільства. Його стратегічне значення полягає у створенні рівних можливостей для всіх членів суспільства, формуванні справедливого та доступного інформаційного простору, а також у забезпеченні етичних принципів і прозорості у функціонуванні алгоритмів. Інклюзивні підходи ж у ШІ стають запорукою побудови гармонійного й демократичного цифрового майбутнього.

Список використаних джерел

1. Collins A., Halverson R. Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and Schooling in America. 2-nd edition. New York : Teachers College Press, 2018. 167 p.
2. Shneiderman B. Human-Centered AI. Oxford University Press, 2022. 416 p.
3. Hakobyan L., Grigoryan N. Innovative solutions for learners with visual impairments. *Armenian Journal of Special Education*. 2024. V. 8, N. 1. P. 31–42. URL: <https://doi.org/10.24234/se.v8i1.15>.
4. Assistive technology for the inclusion of students with disabilities: a systematic review / J. Fernández-Batanero et al. *Educational technology research and development*. 2022. V. 70. P. 1911–1930. URL: <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10127-7>.
5. Lin C.-C., Huang A. Y. Q., Lu O. H. T. Artificial intelligence in intelligent tutoring systems toward sustainable education: a systematic review. *Smart Learning Environments*. 2023. V. 10(41). URL: <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00260-y>.

*Радченко Олександр Миколайович,
здобувач третього (освітньо-
наукового) рівня вищої освіти,
кафедри педагогіки та освітнього
менеджменту імені Богдана Ступарика,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
Україна, м. Івано-Франківськ*

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ ДО ЦИФРОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ З РОДИНОЮ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

У сучасному освітньому просторі партнерство між школою та родиною визнається однією з ключових умов ефективного виховання і соціалізації здобувачів освіти. Традиційні форми взаємодії (батьківські збори, індивідуальні зустрічі, письмові повідомлення) поступово втрачають ефективність в умовах цифровізації суспільства, глобальних викликів та змін у стилі життя родин. Натомість зростає потреба в активному використанні цифрових інструментів комунікації, що забезпечують оперативний, зручний і двосторонній зв'язок між педагогами та батьками.

З огляду на це, сучасний педагог має володіти не лише загальнодидактичними чи виховними вміннями, але й бути підготовленим до цифрової взаємодії з родиною — у правовому, технологічному, етичному й комунікативному аспектах. Це вимагає перегляду підходів до його професійної підготовки та розвитку.

Особливої актуальності набуває проблема забезпечення такої підготовки в умовах неперервної педагогічної освіти, яка охоплює як початкову підготовку у ЗВО, так і післядипломне вдосконалення. Професійне зростання вчителя має бути орієнтоване не лише на предметні чи методичні компетентності, а й на розвиток цифрової педагогіки партнерства.

У сучасних дослідженнях [1; 2; 3] підкреслюється, що ефективна взаємодія між школою та родиною в цифровому середовищі можлива лише за умов цілеспрямованої підготовки педагогів, адаптації освітнього середовища до нових форматів комунікації та формування вчителем гнучких цифрових і соціальних навичок.

Метою дослідження є виокремлення основних підходів до підготовки педагогічних працівників до цифрової взаємодії з родиною як складової професійної діяльності в умовах неперервної педагогічної освіти. Це передбачає аналіз сучасних викликів цифрового середовища, обґрунтування змістових і

організаційних компонентів такої підготовки, а також визначення пріоритетів у професійному розвитку педагогів для реалізації ефективної партнерської комунікації між школою та родиною.

Партнерство між закладом освіти і родиною розглядається у сучасній педагогіці як необхідна умова створення безпечного, комфортного та розвивального освітнього середовища. Зміщення акцентів із авторитарної моделі на модель педагогіки партнерства передбачає діалог, співпрацю, взаємну відповідальність учасників освітнього процесу за розвиток дитини [1].

У цьому контексті цифрова взаємодія між школою та родиною постає не просто як засіб комунікації, а як новий формат педагогічного співробітництва, який інтегрує функції інформування, підтримки, консультування та співучасті. Особливістю такої взаємодії є її постійна доступність, асинхронність або синхронність, а також необхідність дотримання етичних, правових і технічних норм цифрової безпеки.

Згідно з сучасними науковими підходами [4; 5], цифрова взаємодія має включати: використання електронних платформ (електронні щоденники, Google Classroom, ClassDojo тощо); індивідуальні та групові онлайн-комунікації (Zoom, Teams); створення цифрових інформаційних середовищ на рівні школи; інструменти зворотного зв'язку з батьками; засоби залучення родин до освітнього процесу в онлайн-форматі.

Разом із тим, реалізація партнерства в цифровій формі можлива лише за умови відповідної підготовленості педагогів, що вимагає цілеспрямованого формування цифрових, комунікативних і соціальних компетентностей.

Зростання ролі цифрових технологій у шкільному середовищі зумовлює необхідність переосмислення ролі педагога як активного медіатора між освітнім середовищем і родинною сферою. Для ефективної взаємодії з батьками учнів у цифровому просторі педагог повинен володіти низкою цифрових, комунікативних і соціальних компетентностей, що виходять за межі базової комп'ютерної грамотності [2].

Сучасні дослідження вказують на такі ключові елементи цифрової готовності вчителя до партнерства з родиною:

- здатність використовувати електронні освітні платформи (Google Classroom, Moodle, «Всеукраїнська школа онлайн»);
- навички онлайн-комунікації (Zoom, Meet, Teams, електронна пошта, месенджери);
- вміння налагоджувати зворотний зв'язок із батьками, враховуючи індивідуальні запити родин;
- базові знання з цифрової безпеки, конфіденційності та етикету;
- уміння поєднувати офлайн і онлайн-форми співпраці зі сім'єю.

Проте на практиці рівень таких компетентностей у педагогів нерівномірний. Як зазначається у [3; 6], серед основних викликів, які постають перед вчителями, можна виокремити:

- недостатній рівень підготовки у сфері цифрових сервісів комунікації;
- невпевненість у виборі доречних форматів онлайн-взаємодії;
- низьку мотивацію до вдосконалення цифрових навичок у контексті взаємодії з батьками;
- обмежені можливості закладів освіти щодо технічного забезпечення комунікації.

Таким чином, формування цифрової компетентності педагога у контексті співпраці з родиною має розглядатися як пріоритет у системі професійного розвитку та неперервної педагогічної освіти.

У контексті стрімкої цифровізації освіти та трансформації форм взаємодії з родиною питання підготовки педагогів до таких змін набуває системного значення. Сучасна модель неперервної педагогічної освіти охоплює до- та післядипломні етапи, що мають забезпечити формування цифрової, комунікативної та партнерсько-орієнтованої компетентності вчителя.

На рівні закладів вищої освіти важливо інтегрувати до навчальних планів: змістові модулі з цифрової педагогіки; навчальні курси з основ партнерства в освіті; практику взаємодії з родиною у цифровому форматі (через моделювання ситуацій, симуляційні сесії тощо).

Післядипломна освіта — тренінги, сертифікаційні програми, методичні майстерні — має орієнтуватися на реальні потреби вчителів у роботі з батьками. Як засвідчено у методичних рекомендаціях [2], серед ефективних форм підготовки можна виокремити: інтерактивні вебінари з цифрової комунікації; створення кейсів успішної співпраці з родинами; опанування практичних інструментів: Google Workspace, Padlet, Jamboard тощо; рефлексивні платформи для обміну досвідом між учителями.

Додатковим чинником, що впливає на якість підготовки, є мотивація педагога до самонавчання, що нерідко виникає під тиском потреби реального шкільного життя. Як зазначає З. Рябова [3], саме внутрішні чинники — усвідомлення професійної відповідальності, бажання бути сучасним і ефективним — є ключовими для прийняття цифрових змін у своїй роботі.

Отже, неперервна підготовка педагогів до цифрової взаємодії з родиною має базуватись не лише на оновленні змісту й інструментів, а й на створенні мотиваційного простору професійного розвитку.

Цифрова взаємодія між педагогом і родиною є не лише вимогою часу, а й важливим компонентом ефективного освітнього партнерства. У сучасних умовах

вона потребує від учителя не лише технічних навичок, але й розвитку нових професійних орієнтирів: етичного спілкування, відкритості, готовності до індивідуалізованого підходу в роботі з батьками.

Підготовка до такої взаємодії повинна стати невід'ємною частиною неперервної педагогічної освіти, охоплюючи як етап професійної підготовки в ЗВО, так і систему післядипломного підвищення кваліфікації. Особливого значення набуває створення умов для формування мотивації педагогів до цифрового професійного саморозвитку та впровадження інновацій у взаємодію з родиною.

Реалізація підготовки до цифрової комунікації вимагає зусиль з боку державної політики, управлінських команд закладів освіти, а також самих педагогів, які мають бути не лише фахівцями з навчання, але й посередниками між дитиною та її соціокультурним середовищем. У цьому контексті формування цифрової педагогіки партнерства виступає пріоритетом сучасної української школи.

Список використаних джерел

1. Оржеховська В. М., Кириченко В. І., Ковганич Г. Г. Взаємодія навчального закладу і сім'ї: стратегії, технології, моделі: навч. практико-зорієнт. посіб. Харків: Точка, 2021. 160 с.
2. Цифрова трансформація взаємодії учасників освітнього процесу: зміст, форми, інструменти: метод. рек. / [уклад.: А. В. Мельник, Л. Г. Петренко]; за ред. А. В. Мельника. Київ: ІЦО НАПН України, 2023. 60 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744604>
3. Рябова З. В. Безперервний професійний розвиток педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти: чинники мотивації // Науково-методичний лист. 2023. № 1. С. 35–39. URL: https://zippo.net.ua/wp-content/uploads/2023/05/nml_1.pdf
4. Partnership of school and family as a problem of pedagogical science // Pedagogical Problems of Modern Ukrainian School. 2018. Т. 4, № 2. URL: <https://pp-msu.com.ua/en/journals/tom-4-2-2018/partnerstvo-shkoli-i-sim-yi-yak-problema-pedagogichnoyi-nauki>
5. Woodhouse H., Passey D., Anderson J. Using Digital Technologies to Build Connections between Families and Schools as Children Transition to School // Education Sciences. 2024. Vol. 14(5). Article 520. URL: <https://www.mdpi.com/2227-7102/14/5/520>
6. Elias S., Cromarty E., Wilson-Jones L. Family Communication and Engagement with Digital Technology: Approaches and Strategies // Journal of Research Initiatives. 2022. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1473518.pdf>

*Ратушнюк Олександр Володимирович,
здобувач третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти,
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини,
Україна, м. Умань*

ФОРМАЛЬНА ТА НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ЯК ВЗАЄМОДОПОВНЮЮЧІ КОМПОНЕНТИ У ФОРМУВАННІ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

В умовах глобальних соціально-економічних трансформацій та модернізації української освітньої системи, що орієнтується на засади компетентнісного підходу, особливої актуальності набуває проблема формування підприємницької компетентності у майбутніх педагогів. Ця компетентність, визнана однією з ключових для навчання впродовж життя Європейським Парламентом, є невід'ємною складовою професійної майстерності сучасного вчителя, без якої неможлива його повноцінна реалізація в професійній діяльності. Вона виступає як здатність особистості генерувати нові ідеї та втілювати їх у життя з метою підвищення власного соціального статусу, добробуту та сприяння розвитку суспільства. Формування підприємницького мислення у молодого покоління стає одним із пріоритетних завдань, де вчитель відіграє провідну роль, що підкреслює важливість розвитку відповідних якостей у самих педагогів.

Підприємницька компетентність педагога базується на творчості, критичному мисленні, ініціативності та вмінні управляти проєктами, що мають культурну, соціальну чи комерційну цінність. Вона визначається як набуте, інтегральне новоутворення, що включає здатність продукувати й реалізовувати нові освітні та економічні ідеї, творчо мислити, шукати неординарні підходи до організації освітнього процесу, приймати відповідальні рішення та швидко адаптуватися до змін. Структура цієї складної якості є багатокomпонентною. Дослідники виокремлюють кілька взаємопов'язаних складових: аксіологічно-мотиваційний, інформаційно-когнітивний, функціонально-діяльнісний та особистісно-рефлексивний компоненти.

Аксіологічно-мотиваційний компонент передбачає розуміння цінності підприємливості в професійній діяльності та наявність стійкої мотивації до її здійснення. Інформаційно-когнітивний акумулює сукупність знань економічного, правового та фінансового спрямування. Функціонально-діяльнісний компонент відображає здатність планувати, організовувати, проєктувати та контролювати підприємницьку діяльність, генерувати бізнес-ідеї та приймати обґрунтовані

рішення. Нарешті, особистісно-рефлексивний компонент охоплює такі якості, як цілеспрямованість, ініціативність, креативність, готовність до ризику, відповідальність та прагнення до самовдосконалення.

Процес формування підприємницької компетентності у майбутніх педагогів є комплексним і відбувається як у межах формальної, так і неформальної освіти. Формальна освіта в закладах вищої освіти створює теоретичне та методологічне підґрунтя. Цьому сприяє впровадження в освітній процес спеціальних курсів, як-от «Фандрайзинг у дошкільній освіті», що розкриває способи залучення додаткових ресурсів для реалізації освітніх проєктів. Важливу роль відіграє використання інтерактивних форм і методів навчання: тренінгів зі створення стартапів, майстер-класів із залученням практиків з бізнес-структур, моделювання реальних проблемних ситуацій, ділових ігор, методу проєктів та кейс-стаді. Такі методи дозволяють розвивати критичне мислення, вміння аналізувати, приймати рішення та працювати в команді. Водночас традиційні форми навчання не завжди є достатньо ефективними для розвитку практичних підприємницьких навичок. Тут на допомогу приходить неформальна освіта, яка відрізняється гнучкістю, орієнтацією на потреби слухачів та тісним зв'язком з практикою. Вона суттєво підвищує конкурентоспроможність майбутніх фахівців, розширюючи їхні професійні уміння. До інструментів неформальної освіти, що сприяють формуванню підприємницьких якостей, належать тренінги та семінари, волонтерські проєкти, участь у хакатонах, майстер-класи від успішних підприємців, менторські програми та коучинг. Великі можливості для саморозвитку надають онлайн-платформи, такі як Coursera, Prometheus, EdEra, що пропонують тисячі курсів з бізнесу, фінансів та менеджменту. Участь у міжнародних студентських форумах, наукових конференціях та дебатах також сприяє розвитку комунікативних навичок, лідерських якостей та вмінню презентувати власні ідеї.

Найбільшої ефективності у формуванні підприємницької компетентності майбутніх педагогів можна досягти лише за умови синергії та інтеграції формального і неформального підходів. Формальна освіта закладає фундаментальні знання, тоді як неформальна дозволяє здобути практичний досвід, розвинути гнучкі навички (soft skills) та адаптуватися до динамічних умов ринку. Проєктне навчання та участь у бізнес-інкубаторах є яскравими прикладами поєднання елементів обох освітніх моделей. Включення результатів неформальної освіти до індивідуальних навчальних планів студентів може стати дієвим механізмом такої інтеграції. Таким чином, комплексний підхід, що поєднує структуроване академічне навчання з гнучкими, практико-орієнтованими формами позааудиторної діяльності, є ключовою передумовою для підготовки педагога нової формації – ініціативного, креативного, здатного до інноваційної діяльності

та готового виховувати підприємливе молоде покоління, що є запорукою успішного майбутнього України.

Список використаних джерел

1. Бортнюк Т. В. Підприємницька компетентність майбутнього вчителя початкової школи: компонентна структура. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2022. № 6. DOI: 10.32782/apv/2021.6.6.
2. Земка О. В. Сутність і структура підприємницької компетентності як важливої складової професійної підготовки майбутніх учителів технологій. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. 2021. Вип. 68. С. 49–53. URL: <https://library.vspu.net/items/9543af8e-8939-412b-b036-027e8516ca60>.
3. Коваленко О. Г., Коваленко Е. Е. Формування підприємницької компетентності у майбутніх педагогів. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2023. Вип. 2 (53). С. 138–142.
4. Неформальна освіта як чинник професійного розвитку майбутніх учителів / О. В. Харковська та ін. Синергія формальної, неформальної та дуальної освіти майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. 2023.
5. Ральченко К., Несторенко Т. Формування підприємницької компетентності у майбутніх вчителів природничо-математичних наук. Актуальні проблеми викладання освітніх компонент соціально-гуманітарного спрямування у вищій школі : збірник матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конф. (05 червня 2024 р., м. Херсон). Херсон : ХДМА, 2024. С. 181–184.
6. Тадеуш О. В. Підприємницька компетентність як складова професійної підготовки майбутніх педагогів. *Освітологічний дискурс*. 2022. № 3-4 (38-39). С. 11–23. URL: [URL:\(https://elibrary.kubg.edu.ua/46479/1/O_Tadeush_OD.pdf\)](https://elibrary.kubg.edu.ua/46479/1/O_Tadeush_OD.pdf).
7. Яковенко Н. М., Білоус С. М. Структурні компоненти підприємницької компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 76. С. 237–240. URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2024/76/50.pdf>.

*Стинський Володимир Русланович,
здобувач третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти,
спеціальність А 5 Професійна освіта,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
Україна, м. Івано-Франківськ*

СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІТ-ГАЛУЗІ У ПРОФЕСІЙНИХ КОЛЕДЖАХ УКРАЇНИ

Стрімка цифровізація соціально-економічних процесів, розвиток індустрії 4.0 та інтелектуальних технологій зумовлюють кардинальні зміни у вимогах до професійної підготовки фахівців ІТ-сфери. Сучасний ринок праці вимагає від ІТ-спеціаліста не тільки володіння фундаментальними знаннями та професійними навичками програмування, адміністрування чи аналізу даних, а й сформованої цифрової компетентності як інтегрованої характеристики здатності ефективно використовувати цифрові інструменти, критично оцінювати інформацію, розв'язувати професійні завдання у цифровому середовищі та діяти відповідально й безпечно.

У професійних коледжах України, які є ключовою ланкою у підготовці кваліфікованих ІТ-фахівців, питання формування цифрової компетентності набуває пріоритетного значення. Саме на цьому рівні освіти відбувається базове професійне становлення майбутніх спеціалістів, опанування ними практичних технологій, набуття досвіду роботи з цифровими системами, платформами та сервісами. Проте аналіз сучасного стану професійної підготовки засвідчує низку проблем: фрагментарність цифрових практик, недостатню інтеграцію сучасних ІТ-технологій у навчальний процес, нерівномірний рівень цифрової компетентності викладачів, відсутність стратегічних підходів до її формування.

Потреба системного оновлення освітнього процесу зумовлена також вимогами Закону України «Про професійну освіту» (2025), Концепції розвитку цифрових компетентностей (2021), Концептуально-референтної Рамки цифрової компетентності педагогічних й науково-педагогічних працівників (2021), Рамки цифрової компетентності для громадян України (2021) [5], Європейської рамки цифрових компетентностей DigComp 2.2 [2], що визначають цифрову компетентність як ключову для ефективного професійного становлення. Особливої ваги проблема набуває в умовах воєнного стану, коли дистанційні,

хмарні, кібербезпекові та комунікаційні компетенції стають необхідними у навчанні й роботі.

Актуальність дослідження посилюється суперечностями між:

- зростаючими вимогами ІТ-ринку до рівня цифрової компетентності фахівців та недостатнім її сформованістю у випускників коледжів;
- потребою здобувачів освіти у сучасному цифровому інструментарії та застарілою матеріально-технічною базою частини закладів;
- швидкими темпами оновлення цифрових технологій та повільними змінами освітніх програм;
- потребою у стратегічних моделях формування цифрової компетентності та відсутністю науково обґрунтованих методичних підходів до їх упровадження.

Усе це актуалізує необхідність розроблення ефективних стратегій формування цифрової компетентності майбутніх фахівців ІТ-галузі в професійних коледжах України, що забезпечать їхню конкурентоздатність, мобільність, здатність до інноваційної діяльності й відповідність світовим стандартам цифрової освіти.

На сучасному етапі у закладах професійної освіти України системно реалізується комплекс заходів, спрямованих на формування інформаційно-цифрової компетентності здобувачів освіти відповідно до методики навченості, апробованої МОН України. Цей процес охоплює розвиток умінь інформаційного менеджменту, критичного оцінювання, збереження та відтворення цифрових даних, формування здатності до ефективної та етично виваженої комунікації в цифровому середовищі та поширення контенту з дотриманням норм інтелектуальної власності. Важливими складовими є цифрова співпраця, мережевий етикет, адміністрування цифрової ідентичності, контентотворчість та створення нового знання шляхом інтеграції цифрових ресурсів. Особливе значення приділяється дотриманню авторського права, розвитку базових навичок програмування та забезпеченню цифрової безпеки, що включає захист обладнання, персональних даних, здоров'я та довкілля. Окремо підкреслюється важливість умінь розв'язувати технічні проблеми, здійснювати критичний добір технологічних рішень, творчо використовувати інновації, а також проводити самооцінювання рівня власної цифрової компетентності з метою її постійного вдосконалення [7].

Врахування зазначених складових інформаційно-цифрової компетентності створює підґрунтя для цілісного оновлення змісту, методів і технологій підготовки здобувачів у закладах професійної освіти. У цьому контексті особливого значення набуває стратегічне планування розвитку цифрового освітнього середовища, яке має забезпечити відповідність підготовки майбутніх фахівців вимогам сучасного цифрового суспільства та ринку праці. Відтак, стратегія цифровізації професійної

освіти має спиратися на три ключові напрями, які сприятимуть формуванню цифрової компетентності майбутніх фахівців:

Організаційно-управлінські стратегії спрямовані на створення необхідних умов для реалізації цифрової трансформації освітнього процесу та формування цифрової компетентності майбутніх ІТ-фахівців. Вони охоплюють модернізацію цифрової інфраструктури професійних коледжів, що включає забезпечення високошвидкісного інтернету, створення сучасних комп'ютерних лабораторій, мультимедійних комплексів і серверних потужностей. Важливим компонентом є стандартизація цифрової освіти відповідно до вимог DigComp 2.2, ITIL та ISTE Standards, а також ефективне управління цифровими ресурсами шляхом впровадження електронних журналів, LMS-платформ і цифрових сховищ. Значну увагу приділено підвищенню цифрової компетентності викладачів через курси з опанування нових цифрових технологій, педагогіки змішаного навчання та роботи з хмарними сервісами [2; 3]. Крім того, ці стратегії передбачають підтримку академічної доброчесності в цифровому середовищі, зокрема розроблення політик та етичних норм використання цифрових ресурсів.

Отже, можемо стверджувати, що саме організаційно-управлінські стратегії створюють фундамент для результативності всіх інших напрямів цифрової трансформації, забезпечуючи їхню системність та сталість.

Педагогічні стратегії формування цифрової компетентності пов'язані з оновленням змісту, форм, методів і технологій навчання, спрямованих на розвиток цифрової компетентності як інтегрованої професійної характеристики майбутнього ІТ-фахівця. Вони охоплюють упровадження змішаного та мобільного навчання, проєктно-орієнтованого й кейс-методів, колаборативної діяльності в цифрових середовищах, використання LMS-платформ, хмарних сервісів, віртуальних лабораторій та інструментів командної розробки [2; 4]. Такі стратегії забезпечують формування алгоритмічного мислення, здатності працювати з цифровими ресурсами, розв'язувати професійні задачі засобами інформаційних технологій і ефективно взаємодіяти в онлайн-команді, що відповідає сучасним вимогам ІТ-галузі та міжнародним стандартам цифрової освіти.

UNESCO (2023) підкреслює, що педагогічні стратегії повинні стимулювати активне навчання, дослідницьку діяльність і співпрацю в цифровому середовищі [3].

Технологічні стратегії визначають коло інструментів, платформ, цифрових сервісів і технологій, завдяки яким забезпечується практичний розвиток цифрової компетентності майбутніх ІТ-фахівців. Вони охоплюють системне використання хмарних сервісів (AWS, Azure, Google Cloud), впровадження Git-технологій для опанування принципів програмування та командної розробки, роботу у віртуальних лабораторіях (Cisco Packet Tracer, NetAcad, Unity, Unreal Engine),

освоєння інструментів штучного інтелекту й машинного навчання (TensorFlow, PyTorch), а також засвоєння базових і поглиблених технологій кібербезпеки – криптографії, digital forensics, ethical hacking відповідно до рекомендацій CERT-UA (2023) [1]. Реалізація цих стратегій забезпечує формування прикладних, практико-орієнтованих цифрових умінь, необхідних для професійної діяльності в ІТ-сфері.

Змістові стратегії спрямовані на оновлення навчального змісту відповідно до сучасних професійних стандартів та вимог ІТ-ринку й передбачають системну інтеграцію у фахові програми таких модулів, як «Кібербезпека», «Big Data», «Artificial Intelligence», «Хмарні обчислення». Вони передбачають впровадження компетентісно орієнтованих програм, узгоджених із рамками DigComp 2.2 та European e-Competence Framework, а також розроблення micro-learning курсів і коротких сертифікаційних модулів провідних ІТ-компаній (Cisco, Google, Microsoft). Як зазначає OECD (2020), оновлений і релевантний зміст навчання є ключовим чинником формування якісної цифрової компетентності, адже забезпечує відповідність підготовки студентів реальним потребам цифрової економіки [2; 4].

Соціально-комунікативні стратегії спрямовані на розвиток soft skills у цифровому контексті, що є невід'ємною складовою професійної готовності сучасного ІТ-фахівця. Вони передбачають формування навичок цифрової комунікації та ефективної командної взаємодії, залучення студентів до хакатонів, стартап-шкіл та ІТ-форумів, розвиток цифрової етики, медіаграмотності й культури безпеки, а також системну підготовку здобувачів освіти до міжнародної професійної сертифікації [5]. Реалізація цих стратегій забезпечує здатність майбутніх ІТ-фахівців адаптуватися до динамічних цифрових середовищ, працювати в онлайн-командах, відповідально взаємодіяти з інформацією та ефективно презентувати результати професійної діяльності [7].

Отже, комплексний структурний аналіз засвідчує, що стратегії формування цифрової компетентності майбутніх ІТ-фахівців повинні мати інтегрований, багаторівневий і системний характер, поєднуючи: організаційно-структурні заходи, педагогічні інновації, технологічні рішення, оновлений зміст навчання, розвиток соціально-комунікативних навичок.

І лише сукупність цих стратегій забезпечує здатність здобувачів освіти професійних коледжів до ефективної роботи в умовах цифрової економіки та ІТ-ринку, що динамічно змінюється.

Список використаних джерел

1. CERT-UA (2023). URL: <https://cert.gov.ua/recommendations>
2. DigComp 2.2: The European Digital Competence Framework for Citizens. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. 98 p.
3. UNESCO. Digital learning and transformation in education: Global report. Paris: UNESCO Publishing, 2023. 112 p.
4. ОЕСР (2020). Навички для цифрового світу. Стратегічні висновки економічного співробітництва та розвитку. URL: <https://www.oecd.org/>
5. Карташова, Л. А. (2024). Організаційно-управлінські засади формування цифрових компетентностей педагога в умовах цифрової трансформації. *Педагогічна Академія: наукові записки*, (13). URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15021632>
6. Рамка цифрової компетентності для громадян України. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/mincifri-oprilyudnyuye-ramku-cifrovoyi-kompetentnosti-dlya-gromadyan/>
7. Юденкова О. П. Формування інформаційно-цифрової компетентності у здобувачів освіти в контексті діджиталізації професійної освіти. URL: <https://surl.li/eihidi>

Тварок Віталій Васильович

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

імені Богдана Ступарика,

Карпатський національний університет

імені Василя Стефаника

Наук. кер.: Прокопів Любов Миколаївна,

завідувачка кафедри педагогіки та
освітнього менеджменту імені Богдана
Ступарика Карпатський національний

університет імені Василя Стефаника,

Україна, м. Івано-Франківськ

МЕДІАОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЧИННИК МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗВО

У сучасних умовах стрімкої цифровізації суспільства, поширення інформаційно-комунікаційних технологій та засобів медіаактивності, заклади вищої освіти (ЗВО) стоять перед викликом адаптації освітнього процесу до нових реалій. Традиційна форма навчання вже не завжди відповідає вимогам інформаційного суспільства, де домінують мультимедійні засоби, цифрові платформи, інтерактивні середовища, швидкі інформаційні потоки та запити на медіакваліфікацію. У таких умовах медіаосвітні технології виступають не просто допоміжним інструментом, а ключовим чинником модернізації освітнього процесу у ЗВО, здатним забезпечити якісну трансформацію структури, змісту та організації навчання.

Як зазначають українські дослідники (І. Червінська, А. Струк, О. Притуляк та ін.), медіаосвітні технології сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу, формуванню медіаграмотності й інформаційної компетентності здобувачів, а також їх адаптації до умов інформаційного суспільства [3].

Проте, незважаючи на наявність теоретичного обґрунтування, у багатьох ЗВО відсутня системна і цілеспрямована інтеграція медіаосвітніх технологій у навчальні програми, що знижує потенціал їх впливу на якість освіти. Відтак постає необхідність системного переосмислення освітніх траєкторій, інституалізації медіаосвіти як складника професійної підготовки, а також формування організаційно-методичних умов, які забезпечать сталу та ефективну модернізацію освітнього процесу.

У контексті трансформації освітніх підходів, глобалізації інформаційних процесів та поширення цифрових медіа, традиційні моделі навчання у закладах вищої освіти дедалі частіше виявляються недостатніми для забезпечення актуальних компетентностей студентів. Сучасне суспільство характеризується високим ступенем медіанасиченості, інформаційним перенасиченням, швидкими змінами технологічного та комунікаційного середовища — що зумовлює нові вимоги до фахової підготовки майбутніх фахівців. У таких умовах роль медіаосвітніх технологій у модернізації освітнього процесу стає критичною.

Згідно з О. Сипченко, впровадження медіаосвітніх технологій у процес підготовки педагогів підвищує якість освіти та сприяє формуванню професійної компетентності [2].

У більш широкому контексті, розвиток освітнього простору в ЗВО із застосуванням медіатехнологій розглядається як частина створення інноваційного освітнього середовища – чинника, що сприяє якісним змінам у структурі освітнього процесу, методах навчання, формі взаємодії викладача і студентів, а також забезпеченню гнучкості та адаптивності освіти до викликів інформаційного суспільства [1].

Таким чином, медіаосвітні технології – це не просто допоміжний засіб чи додаток до педагогічної практики; вони відіграють роль системоутворюючого чинника, який може кардинально змінити спосіб організації навчання, структуру освітніх програм і результати підготовки фахівців.

Інтеграція медіаосвітніх технологій у сучасну практику закладів вищої освіти виступає одним із ключових чинників модернізації змісту, методів та організації підготовки здобувачів освіти. Наукові дослідження засвідчують, що системне впровадження медіаосвітнього компонента сприяє формуванню нового типу професійної культури — медіакомпетентної, критично мислячої, комунікативно розвиненої особистості, здатної ефективно діяти в умовах інформаційно насиченого суспільства. У цьому контексті можна виокремити такі переваги:

1. Адаптивність освітнього процесу до викликів інформаційного суспільства. Медіаосвітні технології забезпечують перехід від традиційних моделей навчання до більш гнучких, цифрово орієнтованих форматів, які відповідають вимогам сучасної цифрової трансформації. Здобувачі освіти опановують не лише фахові знання, а й комплекс медійних, інформаційних та комунікативних компетентностей, що формують їхню готовність до професійної діяльності у високодинамічному інформаційному середовищі. Такий підхід забезпечує їхню успішну соціалізацію, професійну мобільність та здатність до самоорганізації в умовах постійних технологічних змін.

2. Підвищення якості, ефективності та інноваційності процесу навчання.

Застосування мультимедійних, інтерактивних та мультимодальних засобів сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, підвищенню рівня залученості в навчальний процес та глибшому засвоєнню навчального матеріалу. Медіатехнології дозволяють створювати варіативне освітнє середовище, у якому поєднуються візуальні, аудіальні, текстові та інтерактивні ресурси, що відкриває можливості для індивідуалізації навчання та розвитку креативного мислення.

3. Розвиток критичного мислення, медіаграмотності та інформаційної гігієни. Робота з медіатекстами, участь у медіадискусіях, аналіз інформаційних потоків та медіанаративів сприяють формуванню здатності здобувачів критично осмислювати інформацію, розрізняти маніпулятивні технології, оцінювати достовірність джерел, розуміти логіку функціонування медіапростору. Медіаосвітні технології водночас виконують функцію захисту від інформаційних загроз, формуючи у студентів навички інформаційної безпеки, медійної відповідальності та етичної взаємодії у цифровому середовищі.

4. Міждисциплінарність і універсальність медіаосвітнього компонента. Медіаосвітні технології характеризуються високим рівнем інтегративності, що дозволяє застосовувати їх у різних освітніх галузях — від гуманітарних до технічних, від педагогічних до природничих наук. Такий міждисциплінарний потенціал відкриває можливість комплексного оновлення змісту освітніх програм, забезпечуючи формування наскрізних компетентностей, необхідних для діяльності в умовах цифровізації. Медіатехнології можуть виступати як окремим дидактичним інструментом, так і складовою ширших інноваційних освітніх систем, збагачуючи методичний арсенал викладача.

5. Посилення конкурентоспроможності випускників на ринку праці. Фахівці, які володіють медіа-, цифровими й інформаційними компетентностями, демонструють вищий рівень готовності до взаємодії у цифровому робочому середовищі, вміють ефективно використовувати медіатехнології для професійних цілей, зберігають адаптивність до нових інформаційних умов. Опанування навичок медіатворчості, контент-менеджменту, цифрової комунікації та аналітики є важливим чинником їхнього кар'єрного успіху та конкурентних переваг. Таким чином, медіаосвітній компонент сприяє формуванню сучасного професійного профілю випускника ЗВО, що відповідає запитам ринку праці та тенденціям розвитку інформаційної цивілізації.

Отже, медіаосвітні технології виступають однією з провідних детермінант модернізації освітнього процесу в закладах вищої освіти, забезпечуючи трансформацію традиційних дидактичних моделей і підвищуючи ефективність професійної підготовки здобувачів освіти. Аналіз теоретичних підходів і досвіду впровадження медіаосвіти у вітчизняному та світовому освітньому просторі

засвідчує, що системне використання медіаосвітніх технологій сприяє формуванню інтегральних компетентностей, розвитку критичного мислення, підвищенню інформаційної культури студентів, а також становленню їхньої готовності до професійної діяльності в умовах цифрової комунікації та інтенсивних інформаційних потоків.

Медіатехнології забезпечують мультимодальність, інтерактивність і варіативність навчального процесу, що відповідає сучасним педагогічним тенденціям і потребам студентської аудиторії. Вони відкривають можливості для індивідуалізації та персоналізації навчання, створення інноваційного освітнього середовища та підвищення мотивації до навчально-пізнавальної діяльності.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що впровадження медіаосвітніх технологій є не лише інструментальним удосконаленням, а стратегічним напрямом розвитку вищої освіти, який забезпечує якісні зміни у змісті, структурі та результатах навчання. Ефективна інтеграція медіаосвітнього компоненту потребує належного методичного забезпечення, підготовки викладачів, матеріально-технічної бази та цілісної медіадидактичної стратегії закладу вищої освіти. Реалізація цих умов дозволить сформувати конкурентоспроможного випускника, здатного діяти в умовах цифрової трансформації суспільства, критично взаємодіяти з медіапростором і бути відповідальним суб'єктом сучасної інформаційної культури.

Список використаних джерел

1. Мацук Л., Кузенко О., Кузенко П. Створення інноваційного освітнього середовища в контексті модернізації ЗВО України. *Молодь і ринок*. 2021. № 4 (190). С.59-61.
2. Сипченко О., Кизь Н. Медіаосвітні технології як засіб формування професійної компетентності майбутніх викладачів. 2019. № 6 (98). С.110-121.
3. Червінська І., Струк А., Притуляк О., Никорак Я. Медіатехнології як ефективний засіб підвищення якості освітнього процесу в закладах вищої освіти. *Освітні обрії*. 2022. № 2 (55). С.69-73.

*Теслюк Володимир Орестович,
здобувач третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти,
Львівський національний університет
імені Івана Франка,
Україна, м. Львів*

ТЕХНОЛОГІЇ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ПОБУДОВИ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ В КОНТЕКСТІ НЕПЕРЕРВНОГО НАВЧАННЯ

В українському суспільстві за останнє десятиліття чітко прослідковується і відчувається суттєвий вплив зовнішніх чинників на освітній процес. Світова пандемія, темпи технологічного прогресу, війна створюють виклики для забезпечення неперервності навчання у осіб різного віку. Зміна професійної парадигми як наслідок технологічного прогресу, відсутність педагогічних умов як наслідок навчання в умовах пандемії чи війни мають значний вплив на результати здобувачів освіти та ефективність навчання в цілому. Все гостріше постає питання побудови та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії задля забезпечення неперервності освітнього процесу та відповіді на проблеми зумовлені глобальними процесами.

Законодавець визначає індивідуальну освітню траєкторію як персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання. Індивідуальна освітня траєкторія формується з урахуванням здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду здобувача освіти, а також з урахуванням спеціальних законів [9]. С. Алексєєва вважає, що індивідуальну освітню траєкторію можна розглядати як відповідну послідовність елементів навчальної діяльності здобувачів освіти, з реалізації власних освітніх цілей, яка здійснюється при організації, консультуванні, координуванні педагога. [7, с.76-77]. Таким чином авторка наголошує на ролі і місці педагога у процесі побудови та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії. На думку Т. Коростіянець, індивідуальна освітня траєкторія може бути спрямована не тільки на вибір освітньої програми здобувача освіти, але й на вибір його власної траєкторії вивчення окремих навчальних дисциплін [8, с.10]

Проблеми побудови індивідуальної освітньої траєкторії досліджують ряд вітчизняних та закордонних науковців. Так, С. Алексєєва у своїх працях

наголошує на недостатній матеріально-технічній базі чи кадровій підтримці у закладах освіти для реалізації ІОТ; невизначеності ролей усіх суб'єктів у процесі (учні, батьки, заклад, педагоги); можливій невідповідності між бажанням учня і можливостями закладу. [7, с. 78-79] На противагу, науковці з інших країн виділяють нерівність у стартових умовах, а саме соціальний статус як проблему, що ускладнює побудову та реалізацію ІОТ; нестійкість, мінливість траєкторій, часті переходи, затримки як виклик для проєктування чіткого шляху ІОТ; необхідність адаптації підтримки для різних груп здобувачів освіти [2, с. 1113-1115]. Підсумовуючи, до основних проблем побудови ІОТ можемо віднести:

- Суперечності між стандартизованим освітнім процесом і потребою в ІОТ;
- ІОТ можуть бути складними в реалізації в умовах нерівних стартових умов;
- Практична реалізація ІОТ може стикатись із обмеженнями ресурсів або інституційної підтримки;
- Відсутність універсальних моделей зумовлює необхідність адаптації до контексту.

Технологічний бум, а саме стрімкий розвиток технологій штучного інтелекту відкриває перед нами нові можливості розв'язання проблем побудови та реалізації ІОТ. До таких технологій ШІ можемо віднести:

1. Байєсовське відслідковування знань (Bayesian Knowledge Tracing) (BKT) - відслідковування засвоєння навичок на основі ймовірностей і вибір наступного кроку в процесі навчання.

2. Відслідковування глибинних знань (Deep Knowledge Tracing) (DKT, RNN) - глибинні повторювальні моделі для прогнозу успішності та автоматичної побудови освітньої програми.

3. Контекстні багаторукі бандити (Contextual Bandits) - автоматизований вибір наступної найкращої дії (наприклад вправи, підказки або нагадування) для максимізації ефективності навчання.

4. Підкріплювальне навчання (Reinforcement learning) (RL) - планування траєкторії як послідовного прийняття рішень із винагородою за оволодіння темою.

5. Рекомендаційні системи для освітніх\навчальних траєкторій - колаборативна фільтрація, факторизація, онтології/графи знань, графові пошуки, які здатні підвищити відповідність траєкторії до рівня майстерності користувача. Ці системи зазвичай працюють, надаючи пропозиції та рекомендуючи продукти, теми, завдання, що відповідають уподобанням та поведінці користувачів.

6. Планування траєкторій, що базується на Великих Лінгвістичних Моделях (LLM) - генерація індивідуальних планів, уроків і навчальних програм із урахуванням цілей та історії навчання.

В результаті застосування однієї або кількох технологій ШІ, створюються інтелектуальні системи тьюторингу (ITS), які у свою чергу є вже не лише технологією, а саме інтелектуальною системою або мета-системою, в якій ШІ-технології реалізують конкретні функції - діагностику, прогнозування, планування, рекомендацію.

Здійснивши аналіз літературних джерел, можна зробити висновок, що технології штучного інтелекту є ефективними у побудові, а також реалізації ІОТ так як результатом їх застосування є покращення результатів навчання, підвищення точності прогнозу засвоєння знань, покращення відображення довгострокових залежностей у знаннях, ріст показників залученості суб'єктів навчання, швидше досягнення майстерності та зниження кількості помилок, зростання мотивації до навчання, ріст задоволеності користувачів і якості зворотнього зв'язку [3, с. 613-615; 4; 5, с. 387]

Завдяки принципам гнучкості, адаптивності та активності здобувачів, персоналізоване навчання на основі ШІ не тільки може покращувати академічні результати, але й задовольняє різноманітні їхні потреби, проте можливості його використання та залучення до персоналізованого навчального процесу ставить ряд відкритих неврегульованих питань та викликів. Аналізуючи сучасні дослідження, можна спостерігати такі виклики, які потребують особливої уваги: 1) проблеми забезпечення доступності, рівності, щоб надати доступ до інструментів ШІ всім студентам, незалежно від їхнього соціального, матеріального статусу (справедливість); 2) питання конфіденційності та безпеки (захист персональних даних); 3) питання чіткості і прозорості (чітке повідомлення про те, як працюють та приймають рішення системи ШІ), щоб уникнути впливу зацікавлених владних сторін; 4) питання відповідальності (встановлення механізмів для притягнення ШІ до відповідальності за їхній вплив); 5) питання інклюзивності (розробка інструментів ШІ, які враховують різноманітні потреби та вихідні дані здобувачів); 6) питання довгострокового розвитку мозгових структур (дослідження Масачусетського технологічного університету вказують, що особи, які частіше використовують генералізований ШІ мають нижчу мозгову активність, ніж ті, які опрацьовують матеріал самотужки. Лише за правильного використання ШІ може покращити інтелект) [1]; 7) питання самоорганізації (робота в аудиторіях стимулює до дискусії, розвитку мисленевих процесів та певної рамки, тому стоїть питання наскільки сучасне студентство справиться з викликами прокрастинації, пріоритизації та самоменеджменту) 8) специфіка зчитування інформації ШІ, вимога підлаштуватись до алгоритмів ШІ з метою зрозумілої подачі інформації для нього та ін.

Отже, інтеграція ШІ в освітній та навчальний процес має трансформаційний потенціал для покращення навчання та викладання.

Персоналізоване навчання з використанням ШІ є трансформаційною силою в освіті, яка переосмислює спосіб передачі та набуття знань. У міру розвитку технологій поєднання ШІ та персоналізованого навчання має потенціал революціонізувати освіту, створюючи інклюзивне та динамічне навчальне середовище, яке готує студентів до викликів майбутнього. Однак важливо, щоб учасники співпрацювали з етичним передбаченням для вирішення супутніх викликів.

Список використаних джерел

1. ChatGPT May Be Eroding Critical Thinking Skills, According to a New MIT Study - <https://time.com/7295195/ai-chatgpt-google-learning-school/>
2. Christina Haas, Andreas Hadjar. Students' trajectories through higher education: a review of quantitative research. *Higher Education* (2020) 79:1099–1118 <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00458-5>
3. Doroudi, S., Aleven, V., & Brunskill, E. (2019). *Where's the reward? A review of reinforcement learning for instructional sequencing. International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 29(4), 568–620. <https://doi.org/10.1007/s40593-019-00187-x>
4. Kasneci, E., Sessler, K., et al. (2023). *ChatGPT for Good? On Opportunities and Challenges of Large Language Models for Education. Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
5. Pandey, S., & Karypis, G. (2019). *A Self-Attentive model for Knowledge Tracing. Proceedings of The 12th International Conference on Educational Data Mining (EDM 2019)*, 384–389
6. Алексеева С. Індивідуальна освітня траєкторія: від побудови – до реалізації. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*: зб. наук. пр. (Серія: Педагогічні науки). Київ : «Вид-во Людмила», 2021. Вип. 17. С. 74-82 URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730035>
7. Коростіянець Т. До постановки проблеми індивідуальних освітніх траєкторій студентів у вищій школі. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 19. Т. 2. С. 9–12.
8. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 31.10.2025)

Федорчук Вікторія Вікторівна,
кандидатка педагогічних наук, доцентка
кафедри педагогіки
та менеджменту освіти,
Кам'янець-Подільський національний
Університет імені Івана Огієнка,
Україна, м. Кам'янець-Подільський

Дуцик Андрій Андрійович,
здобувач третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти,
Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка,
Україна, м. Кам'янець-Подільський

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ МЕДІАТВОРЧОСТІ В РОБОТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

Інтенсивний розвиток цифрових технологій останніх десятиліть радикально змінив комунікаційний ландшафт сучасного суспільства. Згідно з останніми дослідженнями, близько 87% українських педагогів вже використовують мультимедійні інструменти у своїй щоденній роботі, проте лише 34% відчують впевненість у створенні власних медіапродуктів [2]. Такий дисбаланс у практичних вміннях, на нашу думку, свідчить про нагальну потребу у системній інтеграції медіатворчості у програми підготовки вчителів.

Загалом, медіатворчість у педагогічному контексті розглядається як «здатність до створення, аналізу та трансформації медіатекстів із застосуванням сучасних цифрових технологій» [7].

Цей процес охоплює кілька основних компонентів. По-перше, це технічний аспект – вміння «працювати з програмами для монтажу відео, створення анімації, розробки інтерактивних матеріалів та цифрового дизайну». По-друге, важливий креативний аспект, що включає «художнє оформлення контенту, здатність поєднувати аудіовізуальні елементи для досягнення високого естетичного ефекту». По-третє, критичний аспект медіатворчості передбачає «оцінку якості інформації, здатність розпізнавати та протидіяти маніпуляціям і дезінформації» [5].

На практиці медіатворчість стає потужним інструментом формування професійних компетенцій. Сучасний педагог не лише передає знання, а й виступає медіакуратором – фільтрує інформаційний потік, відбирає релевантні джерела, аналізує якість інформації та створює інтерактивний контент для учнів. Тому

сучасний вчитель повинен володіти не тільки методичними знаннями, а й умінням створювати та управляти цифровим контентом, що відповідає високим стандартам сучасного інформаційного суспільства.

Сучасні освітні заклади активно інтегрують низку цифрових технологій та методик, спрямованих на розвиток медіаторчості. Ці технології охоплюють як традиційні засоби роботи з інформацією, так і інноваційні цифрові інструменти, що дозволяють створювати інтерактивний та мультимедійний контент. Розглянемо окремі з них.

Трансмедійний сторітелінг. Його суть полягає у використанні кількох платформ для розповіді однієї історії. Наприклад, педагог може розробити інтегровану освітню кампанію, яка включає відеоролики, підкасти, текстові матеріали та соціальні мережі. Такий підхід «дозволяє забезпечити різноманітність подачі інформації, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу» [деніжна]. Крім того, трансмедійний сторітелінг стимулює розвиток навичок креативного мислення, оскільки кожен учасник проєкту має можливість внести власний творчий внесок у створення єдиного інформаційного продукту.

Фіджітал-технології. Поєднання фізичних та цифрових активностей, або фіджітал-технології, стають все більш популярними у сучасній освіті. Наприклад, використання QR-кодів, розміщених у підручниках чи на стінах класу, дозволяє учасникам освітнього процесу миттєво отримувати доступ до додаткових матеріалів, відеоуроків або інтерактивних завдань. Це сприяє «створенню гнучкого навчального середовища, де цифровий контент доповнює традиційні методи навчання, роблячи їх більш динамічними та інтерактивними» [1].

Віртуальна та доповнена реальність. Віртуальна (VR) та доповнена реальність (AR) відкривають нові можливості для моделювання навчальних ситуацій у безпечному цифровому середовищі. За допомогою цих технологій вчителі можуть створювати інтерактивні симуляції, моделювати історичні події або проводити віртуальні екскурсії, що робить навчальний процес більш захоплюючим і доступним для учнів. Наприклад, «розробка 3D-карт та віртуальних лабораторій дозволяє учням отримувати практичні знання без необхідності виходу з класу, що особливо актуально в умовах дистанційного навчання» [7].

Гейміфікація. Тобто, «використання ігрових механік у неігрових контекстах, що дозволяє мотивувати учнів до активної участі в навчальному процесі» [3]. Система балів, нагород, інтерактивних завдань та квестів сприяє підвищенню залученості та інтересу до навчання. Дослідження показують, що «застосування гейміфікації у підготовці педагогів дозволяє збільшити рівень мотивації та розвивати навички критичного мислення» [3]. Це створює умови для формування творчої і активної позиції як у вчителів, так і у студентів.

Інтеграція інноваційних технологій. Сучасні технології (штучний інтелект, хмарні сервіси, алгоритмічний аналіз даних) дозволяють створювати адаптивні освітні платформи, які персоналізують навчальний процес відповідно до індивідуальних потреб учнів. «Використання AI-тьюторів для аналізу успішності учнів, генерації рекомендацій та коригування навчального контенту сприяє підвищенню якості освіти. Такі системи дозволяють вчителям отримувати оперативний зворотний зв'язок, що забезпечує постійне вдосконалення методик викладання» [6].

Сучасні освітні заклади активно інтегрують зазначені технології в свої навчальні програми, що дозволяє створити динамічне та інтерактивне навчальне середовище. Вчителі отримують можливість експериментувати з новими форматами викладання, створювати власні медіатексти та розробляти інтерактивні проекти, що сприяють розвитку креативних та аналітичних навичок учнів. Такі підходи «дозволяють не лише покращити академічні результати, але й сприяють розвитку соціальних навичок, критичного мислення та культурної ідентичності» [8].

Сучасний педагог має не лише передавати знання, але й виступати ініціатором соціальних змін у навчальному процесі. Медіаторчість дозволяє вчителям створювати контент, спрямований на вирішення актуальних соціальних проблем, таких як кібербулінг, інклюзія та толерантність. Розробка антикризових медіапроектів, створення інформаційних кампаній з питань безпеки в Інтернеті та популяризація соціально важливих тем є прикладами практичного застосування медіаторчості. Також, адаптація класичних методик до цифрового формату, зокрема використання віртуальних лабораторій та онлайн-курсів, «сприяє модернізації освітніх програм і підвищенню якості навчання» [4]. Вчителі, які впроваджують ці підходи, демонструють більш високий рівень методичної інноваційності та здатність до адаптації навчального процесу до сучасних умов.

Список використаних джерел

1. Деніжна С.О. Сова М.О. Медіаторчість викладача та технології її реалізації в освітньому процесі. *Інноваційна педагогіка*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/29-1.37>
2. Ковшар О.В. Педагогічні умови формування медіакультури майбутніх педагогів-вихователів. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 52. Том 1. 2022. С. 155-159. URL : http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/52/part_1/29.pdf
3. Кожокар Л. Використання медіаосвітніх технологій як засіб трансформації природничої освіти у профільній школі. URL: <https://naurok.com.ua/vikoristannya-mediaosvitnih-tehnologiy-yak-zasib-transformaci-prirodnicho-osviti-u-profilniy-shkoli-256170.html>

4. Колеснікова І. В. Візуальна медіакультура та медіаторчість сучасного педагога. URL:

https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2019/04/statja_20190404_5.pdf

5. Кравченко О. Особливості професійної підготовки майбутніх вчителів суспільних предметів до втілення медіаграмотності. URL:

<https://medialiteracy.org.ua/osoblyvosti-profesijnoyi-pidgotovky-majbutnih-vchyteliv-s-uspilnyh-predmetiv-do-vtilennya-mediagramotnosti/>

6. Методичні вказівки щодо семінарських, практичних занять і самостійної роботи з навчальної дисципліни «Медіапедагогіка» для студентів денної та заочної форми навчання всіх спеціальностей освітнього ступеня «Магістр». Кременчук: Видавничий відділ Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського, 2017. 79 с. URL:

https://mtep.co.ua/user-files/nov.metod_med_a.pdf

7. Попов М.О. Підготовка майбутніх вчителів до формування медіаграмотності у дітей молодшого шкільного віку: дис. д-ра філософії: 011 Освітні, педагогічні науки. Київ, 2024. URL:

https://udu.edu.ua/images/data_file/viddil_aspirant/Doctor_filosofii/Popov/Popov_dis.pdf

8. Чашка Т. Формування медіаторчості у дітей середнього дошкільного віку шляхом залучення їх до медіадіяльності. URL:

<https://medialiteracy.org.ua/formuvannya-mediatvorchosti-u-ditej-serednogo-doshkilnog-o-viku-shlyahom-zaluchennya-yih-do-mediadiyalnosti/>

Ясінська Валентина Василівна
здобувачка другого (магістерського)
рівня вищої освіти
Карпатського національного університету
імені Василя Стефаника,
Україна, м. Івано-Франківськ

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасна система вищої освіти України перебуває у процесі глибоких трансформацій, що зумовлені потребами інформаційного суспільства, цифровізації та вимогами до якості підготовки конкурентоспроможних фахівців. Традиційні методи навчання вже не забезпечують достатньої активності, мотивації та самостійності студентів, тому дедалі більшого значення набувають інноваційні підходи, які поєднують педагогічні традиції з новими технологіями. Інноваційна діяльність у вищій освіті спрямована на оновлення змісту, форм і методів навчання, підвищення ефективності засвоєння знань та формування ключових компетентностей майбутніх фахівців [1].

Поняття «інноваційні методи навчання» охоплює систему педагогічних технологій, які базуються на активній участі студентів у процесі пізнання, співпраці та самостійного пошуку рішень. За визначенням О. Савченка інноваційні методи — це «сукупність організаційних і дидактичних прийомів, що забезпечують творчу взаємодію викладача й студентів у навчальному процесі». Такі методи змінюють роль викладача — із джерела інформації він перетворюється на наставника, фасилітатора, організатора пізнавальної діяльності. Натомість студент стає активним суб'єктом навчання, який не лише засвоює знання, а й вчиться застосовувати їх на практиці.

Розглянемо основні інноваційні методи навчання у ЗВО.

1. Проблемно-пошуковий метод. Цей метод спрямований на те, щоб студенти самостійно знаходили відповіді на поставлені запитання або вирішували навчальні проблеми. Викладач виступає не лише джерелом знань, а й організатором пізнавальної діяльності, який допомагає студентам обґрунтовувати висновки, аналізувати різні точки зору та формувати власну позицію. Такий підхід сприяє розвитку аналітичного мислення та навичок наукового пошуку.

2. Метод проєктів. Основна ідея цього методу полягає в тому, що студенти працюють над створенням конкретного продукту — дослідження, презентації, звіту, моделі чи навіть стартапу. Робота над проєктом вимагає самостійного планування, розподілу обов'язків, пошуку інформації та її практичного

застосування. Метод проєктів розвиває відповідальність, комунікабельність, уміння працювати в команді та презентувати результати власної діяльності.

3. Інтерактивні методи навчання. Інтерактивне навчання передбачає активну взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу. Це можуть бути дискусії, рольові ігри, дебати, “мозковий штурм”, робота в малих групах тощо. Такі методи створюють умови для активного спілкування, обміну думками та розвитку навичок аргументованого відстоювання позиції. Студенти стають не пасивними слухачами, а рівноправними учасниками освітнього процесу [4].

4. Ігрові методи навчання. Освітні ігри сприяють формуванню позитивної мотивації до навчання, дозволяють у невимушеній формі засвоювати нові знання та розвивати креативність. Це можуть бути тренінгові ігри, симуляції, ділові ігри, змагання, квести. Вони моделюють реальні ситуації, допомагаючи студентам приймати рішення, працювати в команді та долати стресові ситуації.

5. Метод кейсів (case-study). Суть цього методу полягає в аналізі конкретної ситуації (кейсу), що відображає реальні або наближені до реальних умови професійної діяльності. Студенти аналізують проблему, пропонують різні варіанти її вирішення, обґрунтовують власні рішення. Такий метод ефективно розвиває аналітичні здібності, критичне мислення та практичні навички.

6. Метод моделювання. Цей метод передбачає створення навчальних моделей певних процесів, явищ або ситуацій. Наприклад, студенти можуть моделювати роботу організації, проведення наукового експерименту чи педагогічного заняття. Завдяки цьому формується вміння прогнозувати наслідки дій, приймати рішення та застосовувати теоретичні знання на практиці.

7. Метод тренінгів. Тренінги — це активна форма навчання, що поєднує теорію та практику. Вони спрямовані на розвиток комунікативних, лідерських, організаторських умінь, навичок самопрезентації, публічного виступу чи емоційного самоконтролю. Тренінги можуть бути індивідуальними або груповими, і часто використовуються для формування професійних компетентностей.

8. Метод «майстер-клас». Майстер-клас передбачає демонстрацію викладачем або запрошеним фахівцем власних професійних умінь з подальшим залученням студентів до виконання аналогічних дій. Такий метод сприяє підвищенню мотивації до навчання, оскільки студенти отримують можливість перейняти досвід практиків.

Перевагами інноваційних методів є:

- підвищення мотивації до навчання;
- формування критичного та творчого мислення;
- розвиток комунікативних умінь;
- наближення освітнього процесу до реальних професійних умов [3].

Разом із тим, існують певні труднощі: недостатня підготовленість викладачів до використання інноваційних технологій, обмежені матеріально-технічні ресурси, а також потреба у зміні традиційної педагогічної культури. Для подолання цих проблем важливо створювати систему підвищення кваліфікації викладачів, розробляти методичні рекомендації, впроваджувати інновації поступово, забезпечуючи їх відповідність освітнім стандартам [2].

Використання інноваційних методів навчання у закладах вищої освіти є необхідною умовою модернізації освітнього процесу в Україні. Такі методи забезпечують активну позицію студента, сприяють розвитку компетентностей, необхідних у сучасному суспільстві, і формують готовність до безперервного навчання протягом життя. Ефективне впровадження інновацій можливе лише за наявності методичної, матеріальної та психологічної готовності всіх учасників освітнього процесу. Тому головним завданням педагогічної спільноти є створення сприятливого середовища для пошуку, експериментування та обміну успішними практиками.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. П. Філософія освіти і педагогічні інновації. Київ : Либідь, 2020. 312 с.
2. Савченко О. Я. Сучасні педагогічні технології у вищій школі. Київ : Освіта, 2021. 268 с.
3. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ : А.П.Н., 2020. 192 с.
4. Морзе Н., Варченко-Троценко Л. Цифрові технології в освітньому процесі. Київ : Київський університет, 2021. 228 с.

СЕКЦІЯ 3. ПРІОРИТЕТИ ТА МОТИВАЦІЯ БЕЗПЕРЕРВНОГО НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*Konrad Kawala, mgr pedagogiki,
student Szkoły Doktorskiej
Nauk Społecznych UMCS,
Polska, Lublin*

KOMPETENCJE KLUCZOWE JAKO FUNDAMENT LIFELONG LEARNING W EDUKACJI PEDAGOGICZNEJ

Współczesna rzeczywistość społeczno-gospodarcza cechuje się dynamicznymi zmianami, nieprzewidywalnością i złożonością procesów globalizacyjnych. W takich warunkach edukacja – zwłaszcza przygotowanie i rozwój nauczycieli – musi dostosowywać się do zmieniających się potrzeb społeczeństwa informacyjnego. Idea lifelong learning, czyli uczenia się przez całe życie, staje się strategicznym kierunkiem rozwoju systemów edukacyjnych. Szczególnego znaczenia nabiera ona w edukacji pedagogicznej, gdzie nauczyciel odgrywa rolę inicjatora i przewodnika procesów poznawczych, społecznych i kulturowych. Kompetencje kluczowe pedagoga nie są jedynie zbiorem umiejętności praktycznych, lecz stanowią złożony system postaw, wartości, wiedzy i doświadczeń, które warunkują zdolność do uczenia się, refleksyjnego działania i twórczego reagowania na zmieniającą się rzeczywistość edukacyjną. W warunkach ciągłych przemian społecznych, technologicznych i kulturowych nauczyciel nie może ograniczać się do statycznego modelu kompetencji zawodowych. Musi on nieustannie rozwijać zdolność krytycznej analizy rzeczywistości, podejmowania decyzji w sytuacjach niejednoznacznych oraz samodzielnego poszukiwania rozwiązań problemów dydaktycznych i wychowawczych.

W kontekście współczesnej edukacji, opartej na idei *lifelong learning*, nauczyciel nie jest już wyłącznie przekazicielem wiedzy, lecz przede wszystkim uczestnikiem i organizatorem procesów uczenia się — zarówno własnego, jak i innych. Aby mógł pełnić tę rolę w sposób skuteczny, potrzebuje zestawu kompetencji, które umożliwiają mu nieustanny rozwój, adaptację do zmian oraz krytyczną refleksję nad własną praktyką.

Pojęcie kompetencji kluczowych ewoluowało w odpowiedzi na zmieniające się potrzeby społeczeństwa wiedzy. Komisja Europejska definiuje kompetencje kluczowe jako „połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji”, które są niezbędne każdej osobie do samorealizacji i rozwoju osobistego, włączenia społecznego, zatrudnienia i aktywnego obywatelstwa [1]. OECD wskazuje, że kompetencje kluczowe stanowią podstawę efektywnego działania w złożonym świecie, obejmując zdolność wykorzystania narzędzi interakcji społecznej, działania

autonomicznego oraz funkcjonowania w grupie [2]. UNESCO akcentuje dodatkowo rolę kompetencji humanistycznych i etycznych oraz globalnego obywatelstwa [3]. W kontekście edukacji pedagogicznej kompetencje kluczowe uczestnika procesu kształcenia stają się kompetencjami zawodowymi przyszłego nauczyciela. Jak zauważa Kocór, kompetencje kluczowe są fundamentem nabywania kompetencji ogólnych i zawodowych, a ich brak ogranicza możliwości rozwoju [4]. Zatem kompetencje kluczowe pełnią podwójną rolę: są warunkiem indywidualnego uczenia się oraz stanowią podstawę działań dydaktycznych i wychowawczych nauczyciela.

Na podstawie współczesnych ujęć kompetencji można wyróżnić pięć komplementarnych komponentów struktury kompetencji kluczowych pedagoga w perspektywie *lifelong learning*:

1. Kompetencje poznawcze i metapoznawcze - stanowią rdzeń struktury kompetencji, gdyż umożliwiają nauczycielowi samodzielne planowanie, realizację i ocenę procesu uczenia się.

Zgodnie z koncepcją *D. Schöna* [5] nauczyciel powinien być „refleksyjnym praktykiem”, zdolnym do analizy własnej praktyki zawodowej i adaptacji do nowych sytuacji. Te umiejętności są podstawą ciągłego uczenia się i rozwoju profesjonalnego.

2. Kompetencje społeczne i komunikacyjne - obejmują zdolności interpersonalne, które pozwalają pedagogowi skutecznie współpracować z uczniami, rodzicami, zespołem nauczycielskim i społecznością lokalną.

W ujęciu *OECD* [2] oraz *UNESCO* [3] kompetencje społeczne i emocjonalne stanowią podstawę odporności psychicznej i dobrostanu zawodowego nauczyciela, a więc także warunek jego zdolności do uczenia się przez całe życie.

3. Kompetencje cyfrowe i informacyjne – współczesny nauczyciel działa w realiach społeczeństwa informacyjnego, dlatego w strukturze jego kompetencji kluczowe miejsce zajmuje umiejętność efektywnego korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych – zarówno w procesie dydaktycznym, jak i w doskonaleniu własnych umiejętności zawodowych. Jak zauważa *Szempruch* [6], kompetencje cyfrowe nauczyciela nie są jedynie technicznym narzędziem pracy, lecz elementem jego nowoczesnej tożsamości zawodowej, umożliwiającym uczestnictwo w globalnych społecznościach uczących się.

4. Kompetencje etyczne i emocjonalne są podstawą moralnego i odpowiedzialnego działania w relacjach edukacyjnych. W koncepcji *UNESCO* [7] są one warunkiem kształtowania u uczniów postaw obywatelskich i odpowiedzialnych, a w kontekście *lifelong learning* – czynnikami podtrzymującymi motywację i poczucie sensu uczenia się.

5. Kompetencje kulturowe i obywatelskie - w dobie globalnych zmian i migracji nauczyciel powinien być promotorem dialogu międzykulturowego oraz wartości demokratycznych. Jak podkreśla *Delors* [8] w raporcie UNESCO „*Learning: The*

Treasure Within”, „uczyć się, aby żyć wspólnie” jest jednym z czterech filarów edukacji XXI wieku, a więc integralną częścią struktury kompetencji pedagoga.

Współczesny pedagog działa w szybko zmieniającym się kontekście społecznym, technologicznym i kulturowym, co sprawia, że idea uczenia się przez całe życie staje się kluczowym elementem jego zawodowego rozwoju. Uczenie się przez całe życie staje się jednak procesem złożonym, obarczonym licznymi wyzwaniami. Do najistotniejszych należą: konieczność dostosowania się do postępu technologicznego i cyfryzacji edukacji, rosnące wymagania społeczne wobec roli nauczyciela, przeciążenie biurokratyczne, zjawisko wypalenia zawodowego oraz nierówności w dostępie do kształcenia ustawicznego. Dodatkowym wyzwaniem jest potrzeba rozwijania refleksyjności, kompetencji emocjonalnych i umiejętności współpracy w środowisku wielokulturowym. Przewyciężenie tych barier wymaga wsparcia instytucjonalnego, tworzenia sieci współpracy między nauczycielami oraz budowania kultury edukacyjnej opartej na zaufaniu i współodpowiedzialności.

Wnioski. Kompetencje kluczowe stanowią fundament koncepcji uczenia się przez całe życie i mają bezpośredni wpływ na jakość pracy pedagoga. To właśnie one pozwalają nauczycielowi elastycznie dostosowywać się do zmian, rozwijać refleksyjność, empatię oraz zdolność do twórczego i innowacyjnego działania – umiejętności niezbędne we współczesnej edukacji. W konsekwencji, *lifelong learning* w zawodzie nauczyciela nie jest jedynie postulatem teoretycznym, lecz warunkiem utrzymania jakości edukacji w społeczeństwie wiedzy, zdolności adaptacyjnych wobec globalnych zmian oraz humanistycznego wymiaru pracy pedagogicznej. Dlatego ich rozwijanie powinno być jednym z głównych celów systemów oświaty, uczelni kształcących przyszłych nauczycieli oraz instytucji odpowiedzialnych za doskonalenie zawodowe.

Wykaz wykorzystanych źródeł

1. European Council (2018). *Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*.
2. UNESCO (2021). *Education for Sustainable Development: A Roadmap*.
3. Kocór, M. (2022). *Kompetencje zawodowe nauczycieli – klasyfikacja i znaczenie w praktyce edukacyjnej*. Kraków: UJ.
4. Szempruch, J. (2019). *Nauczyciel w zmieniającej się przestrzeni edukacyjnej*. Wydawnictwo Naukowe UP Kraków.
5. OECD (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: Conceptual Learning Framework*.
6. Szempruch, J. (2019). *Profesjonalizm nauczyciela a jakość edukacji*. Warszawa: PWN.
7. Delors, J. (red.) (1996). *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. UNESCO.

Баранецька Зоряна Михайлівна
викладачка Івано-Франківського
фахового коледжу,
Карпатського національного університету
імені Василя Стефаника,
Україна, м. Івано-Франківськ

РОЛЬ САМООСВІТИ У ПІДТРИМАННІ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

У сучасному суспільстві, яке характеризується швидкими технологічними змінами, глобалізацією, значним щоденним надходженням інформації, що постійно і швидко змінюється, вимагають від сучасної людини набувати й оновлювати свої знання та уміння протягом усього життя, аби бути адаптованим і самореалізованим у сучасному соціумі. Уміння навчатися впродовж життя стає одним із ключових факторів як професійного так і особистісного зростання.

Слід зазначити, що для визначення категорії навчання впродовж життя використовують ряд термінів, а саме «lifelong education» (освіта протягом життя), «Lifelong learning» (навчання протягом життя) – це концепція постійного саморозвитку й отримання знань впродовж життя, здатність адаптуватися до нових умов, освоювати нові навички та самостійно формувати власну освітню траєкторію.

Певні аспекти проблеми навчання впродовж життя розкриваються в працях науковців, зокрема, освіта протягом життя як чинник розвитку й досягнення успіху в житті досліджується у працях М. М. Карпенко, О. О. Маркозової. Європейський досвід навчання протягом життя частково висвітлено в роботах А. А. Єретик, В. В. Іванько, С. М. Морозова, О. М. Полянничко [4, с. 56].

Важливим елементом процесу навчання впродовж життя є самоосвіта як усвідомлена та цілеспрямована діяльність, орієнтована на отримання нових знань. Це не обмежується тільки навчанням у закладах освіти, а охоплює всі аспекти життя людини.

У вітчизняній педагогічній думці самоосвіта розглядається в різних аспектах, а саме: в контексті теорії неперервної освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень); як частина освіти, що забезпечує її безперервність і наступність протягом усього життя людини (В. Олійник); як форма одержання й поглиблення знань (Н. Безлюдна, Н. Дудник, Н. Малик); як засіб накопичення соціального досвіду (Л. Коростіль); як напрям самовиховання (О. Кучерявий); як складова самовдосконалення та професійного саморозвитку особистості (В. Ковальчук) [2, с. 76].

Самоосвіта – це своєрідний вид навчання протягом усього життя, це процес продовженого і поширеного навчання, який веде до збагачення інтелекту та розвитку особистості загалом, відповідно до її ідейних, соціальних, професійних та індивідуальних потреб. Самоосвіта – необхідний і постійний складник життя культурної, освіченої людини, заняття, що супроводжує її завжди [1, с. 69].

Самоосвіта виступає джерелом мотивації. У свою чергу мотивація – це інтереси, потреби, прагнення, емоції, переконання, ідеали, установки, які спонукають особистість до діяльності. У навчанні мотивація сприяє появі в особистості навчальної ініціативи й любові до навчання, спонукає її діяти з максимальною енергією в різних навчальних ситуаціях [3, с. 26].

Важливим чинником самоосвіти є домінування внутрішньої мотивації. Особистість навчається тому, що їй цікаво, має для неї певну цінність або необхідність для самореалізації. Така мотивація є більш ефективною та довготривалою у порівнянні із зовнішніми стимулами.

Самоосвіта дає змогу самостійно визначати темп навчання (відповідно до індивідуально-психологічних особливостей особистості: характеру, темпераменту, здібностей), складність завдань та обирати цифрові інструменти для навчання.

Самоосвіта – це процес самостійного отримання знань, набуття умінь і навичок через різноманітні джерела інформації, такі як: книги, електронні бібліотеки, воркшопи, освітні онлайн-платформи, до прикладу: EdERa, Prometheus, Coursera, Всеосвіта, «На урок» тощо; участь у вебінарах, оглядових лекціях, тренінгах, конференціях, семінарах, панельних дискусіях, освітньо-практичних зустрічах; курсах підвищення кваліфікації, а також взаємодія з іншими людьми.

Важливою складовою самоосвіти є здатність та вміння керувати власною діяльністю: вміння ставити цілі, планувати, контролювати та аналізувати отримані результати. Такі навички саморегуляції є важливими механізмами підтримання мотивації, оскільки допомагають усвідомити власний прогрес і досягнення.

В умовах динамічних змін на ринку праці і швидкого розвитку технологій, самоосвіта дозволяє не тільки залишатися конкурентноспроможним, але й бути гнучким, здатним до швидкої адаптації та самовдосконалення. Таким чином, мотивація до навчання стає не лише особистим вибором, а й професійною необхідністю.

Таким чином, самоосвіта та мотивація до навчання впродовж життя є надзвичайно важливими взаємообумовленими феноменами. Самоосвіта дає можливість самостійно обирати темп, формат і напрям розвитку, що підсилює внутрішню мотивацію, зацікавленість і відчуття контролю над власною діяльністю. В той же час мотиви, зацікавлення людини сприяють вдосконаленню

самоосвіти. Постійне самонавчання формує гнучкість, відкритість до нового та здатність адаптуватися до змін у світі, який динамічно розвивається.

Список використаної літератури

1. Дубкіна М. Самоосвіта особистості майбутнього фахівця як вища форма самовираження. 2019. URL: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/62/part_2/15 (дата звернення 29.11.2025).
2. Шумський О., Шумська О. Самоосвіта як педагогічна проблема. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Педагогічні науки. 2022. №1 (23). С. 75-81. URL: <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2022/1/10> (дата звернення 28.11.2025).
3. Словник термінів і понять з дисциплін «Загальні основи педагогіки» та «Дидактики» для студентів денної та заочної форми навчання спеціальності «Початкова освіта» / уклад. К.І.Гоцуляк. Івано-Франківськ: ЛІК, 2018. 34 с.
4. Куценко Т. Навчання протягом життя: сучасні європейські виклики. 2020. URL: <http://gnvp.ddpu.edu.ua/article/view/198142> (дата звернення 26.11.2025).

*Буй Олена Іванівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня
рівня вищої освіти,
Вінницький державний
педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Наук. кер.: Киналь Анна Юріївна,
кандидатка педагогічних наук,
Вінницький державний
педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського,
Україна, м. Івано-Франківськ*

СУЧАСНІ АНГЛОМОВНІ ПІСНІ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО БЕЗПЕРЕРВНОГО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СЕРЕД ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

У сучасних умовах глобалізації та стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій зростає потреба у формуванні високого рівня комунікативної компетентності іноземних мов у студентів. Англійська мова, як універсальний засіб міжкультурної комунікації, стає невід'ємним компонентом професійного та особистісного розвитку. Однак однією з ключових проблем викладання іноземних мов залишається недостатній рівень мотивації студентів до систематичного та безперервного опанування мовного матеріалу. З огляду на це, пошук ефективних мотиваційних інструментів у навчальному процесі набуває особливої актуальності.

Одним із таких інструментів є сучасні англійські пісні, які поєднують комунікативний, естетичний, емоційний та когнітивний потенціал. Музика та пісня як педагогічний засіб дозволяють створити природне іншомовне середовище, сприяють розвитку слухового сприйняття, формують фонематичний слух, збагачують словниковий запас та покращують вимову. Крім того, пісенний матеріал посилює емоційну залученість студентів до процесу навчання позитивно впливає на внутрішню мотивацію та сприяє довгостроковому засвоєнню лексичних та граматичних структур [3, с. 77-78].

З психологічної точки зору, використання музики у навчанні базується на теоріях емоційного інтелекту, нейролінгвістичного програмування та афективного підходу до навчання, згідно з якими позитивний емоційний фон підвищує рівень уваги, знижує тривожність та стимулює пізнавальну діяльність. Музика активує обидві півкулі мозку, сприяючи глибшому засвоєнню інформації та формуванню

асоціативних зв'язків, необхідних для безперервного навчання. Таким чином, використання сучасних пісень є не лише дидактичним, а й психологічно доцільним методом стимулювання інтересу до іноземної мови.

Крім того, сучасна молодь постійно контактує з англomовною музикою через соціальні мережі та цифрові платформи, що створює сприятливі умови для інтеграції цього виду діяльності у формальний та неформальний освітній простір [3, с. 74].

Сучасні дослідження у галузі методики викладання іноземних мов доводять, що пісня є не лише художнім текстом, а й ефективним навчально-мотиваційним засобом, здатним впливати на когнітивну, емоційну й соціальну сфери особистості [1, с. 55–56]. Пісня активізує різні види мовленнєвої діяльності — аудіювання, говоріння, читання й письмо — та створює умови для природного засвоєння лексики й граматики в контексті реального комунікативного вживання.

Музичний компонент у навчанні сприяє формуванню в учнів позитивної установки на взаємодію з іноземною мовою. У дослідженні наголошується, що слухання й відтворення англomовних пісень сприяє розвитку фонематичного слуху, інтонаційної чутливості та ритмічного відчуття мови. Використання сучасних пісень допомагає долати мовний бар'єр, оскільки музика знижує рівень емоційної напруги, а знайомі ритми та тексти сприяють створенню атмосфери довіри та психологічного комфорту.

Музика виконує функцію «емоційного каталізатора» процесу навчання, що підтверджується численними психологічними експериментами, згідно з якими емоційно забарвлений матеріал запам'ятовується у 1,5–2 рази краще, ніж нейтральний. Пісня також підвищує рівень внутрішньої мотивації, що є ключовим чинником безперервного навчання.

Психологічний аспект використання пісень тісно пов'язаний з афективною сферою навчання. Як підкреслює Костікова, емоційний компонент є одним із найважливіших у формуванні позитивного ставлення до іноземної мови. Пісня здатна викликати почуття радості, інтересу, співпереживання, що, своєю чергою, стимулює бажання до подальшого навчання. Через емоційний вплив музики створюються умови для глибшого опрацювання інформації, активізується довготривала пам'ять, а навчальний процес набуває особистісного сенсу для кожного учня [3, с. 77-78].

Сучасна лінгводидактика трактує використання популярних пісень як інтегрований метод навчання, який поєднує елементи комунікативного, соціокультурного й медіаосвітнього підходів. Завдяки використанню автентичних текстів з пісень, здобувачі освіти ознайомлюються з сучасною розмовною лексикою, ідіомами, культурними реаліями та соціальними контекстами, що

значно розширює їхній світогляд. Крім того, аналіз змісту сучасних хітів дає змогу організовувати дискусії, рольові ігри, креативні письмові завдання, що розвивають критичне мислення та міжкультурну компетентність.

Англомовний пісенний матеріал підвищує зацікавленість студентів нефілологічних спеціальностей, формує у них стійку мотивацію до самонавчання та самоудосконалення мовних навичок. Це особливо важливо в контексті реалізації концепції *lifelong learning* — безперервної освіти, орієнтованої на розвиток особистості протягом усього життя.

Пісенний матеріал також виступає потужним інструментом формування мовної та соціокультурної компетентності. За результатами аналізу статті «Роль пісні в процесі навчання англійської мови», інтеграція пісень у навчальний процес сприяє кращому розумінню культурного контексту, розвитку емпатії та толерантності. Пісня виступає каналом міжкультурної комунікації, через який учні отримують доступ до автентичних зразків мовлення, звичаїв та цінностей англомовного світу [2, с. 237-238].

У контексті безперервного навчання особливу увагу слід звернути на цифрову складову використання пісень. Костікова відзначає, що інтеграція пісенного контенту з онлайн-платформами (YouTube, LyricsTraining, Kahoot, Spotify) дозволяє розширити можливості самостійного вивчення мови, поєднати навчання з дозвіллям та забезпечити індивідуалізацію освітнього процесу. Таким чином, сучасні англомовні пісні стають не лише навчальним матеріалом, а й засобом розвитку мотивації до *lifelong learning*, який забезпечує сталість інтересу до іноземної мови поза межами аудиторії [3, с. 77-78].

Отже, аналіз теоретичних і практичних джерел свідчить, що сучасна англомовна пісня є потужним дидактичним і психологічним ресурсом у формуванні позитивної мотивації до безперервного вивчення мови. Її інтеграція у навчальний процес сприяє гармонійному поєднанню емоційного, когнітивного та культурного аспектів іншомовної освіти, що відповідає вимогам компетентнісного підходу та орієнтації освіти на розвиток особистості в умовах глобального освітнього простору.

Дослідження виявило, що сучасні англійські пісні мають значний потенціал як ефективний мотиваційний засіб у процесі вивчення іноземної мови. Їх використання забезпечує формування стійкої внутрішньої мотивації, сприяє розвитку комунікативної компетенції з іноземної мови, активізує пізнавальну діяльність студентів та підтримує інтерес до безперервного навчання.

Враховуючи результати аналізу, пісню можна вважати ефективним інструментом реалізації концепції навчання протягом усього життя, оскільки вона сприяє формуванню стійкої мотивації до самоосвіти та самовдосконалення у сфері вивчення іноземних мов.

Список використаних джерел

1. Деркач Ю., Яблонська Р. Пісня як ефективний засіб формування лексичних навиків на уроках англійської мови в початкових класах. Молодий вчений. 2021. С. 54-56.
2. Капітан Т. А.. Роль пісні в процесі навчання англійської мови. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Випуск 172. 2019. С. 236-239
3. Костікова І., Цзян Х. Музично-пісенні засоби формування англомовної компетентності молодших школярів: можливості цифрових технологій. Електронне наукове фахове видання «відкрите освітнє е-середовище сучасного університету», 202. С. 73–84.

*Венгер Наталія Володимирівна,
магістрантка психології,
Міжрегіональна академія управління
персоналом (МАУП),
Україна, м. Київ*

ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ У ПСИХОЛОГІВ: ПРИЧИНИ, ОСОБЛИВОСТІ ТА ШЛЯХИ ПРОФІЛАКТИКИ

У дослідженні розглядається феномен професійного вигорання серед психологів як актуальна проблема сучасного суспільства. Зазначається, що діяльність психолога пов'язана з постійною емоційною напругою, високим рівнем відповідальності та потребою в емпатії, що створює ризик емоційного виснаження. Особливу увагу приділено умовам воєнного стану в Україні, адже робота із травматичними переживаннями клієнтів істотно підвищує ризик вигорання.

Професійне вигорання розглядається як стан фізичного, емоційного та розумового виснаження, який виникає внаслідок тривалого стресу в роботі з людьми. Згідно з дослідженнями Масlach, вигорання проявляється у трьох ключових складових: емоційне виснаження, деперсоналізація та зниження рівня професійних досягнень.

Для психологів характерними проявами вигорання є зниження професійної мотивації, байдужість або надмірне емоційне дистанціювання від клієнтів, зменшення емпатійності, дратівливість та почуття безсилля. У період воєнного стану ризики значно посилюються через постійний контакт із темами втрати, травми, страху та нестабільності.

Причина	Характеристика
Емоційне навантаження	Постійний контакт із проблемами клієнтів
Відсутність меж	Злиття особистого і професійного життя
Недостатня супервізія	Брак підтримки та професійного аналізу
Високі очікування	Перфекціонізм та завищені вимоги до себе
Воєнний стан	Підсилення травматичної тематики

Профілактика вигорання повинна включати комплексний підхід, що передбачає турботу про власний ресурс, забезпечення регулярної супервізійної підтримки, а також формування здорових меж у роботі з клієнтами.

Ефективним напрямом профілактики є особиста терапія, розвиток навичок саморефлексії, розуміння своїх потреб і можливостей, а також планування відпочинку. У воєнний час важливо особливо приділяти увагу балансу між відновленням та професійною діяльністю.

Професійне вигорання є серйозним викликом для психологів, особливо в умовах воєнного стану в Україні. Своєчасна профілактика, підтримка колег, усвідомлення власних меж та відповідальне ставлення до професійного росту сприяють збереженню емоційного здоров'я та підвищенню ефективності психологічної допомоги.

Список використаної літератури

1. Карамушка Л. М. Психологія професійного вигорання особистості. Київ: Педагогічна думка, 2013.
2. Ставицька С. О. Психологічні чинники розвитку професійного вигорання у фахівців соціономічних професій. Психологічні перспективи, 2018, №32, с. 190–200.
3. Юр'єва Н. В. Психологічні механізми подолання професійного вигорання у спеціалістів допомагаючих професій. Харків: ХНУ імені В.Каразіна, 2017.

*Дутко Олена Миколаївна,
кандидатка педагогічних наук,
старша викладачка кафедри педагогіки
та менеджменту освіти,
Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка,
Україна, м. Івано-Франківськ*

ВИРОБНИЧА ПРАКТИКА ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ БЕЗПЕРЕРВНОГО НАВЧАННЯ

Сучасний етап розвитку вищої освіти в Україні характеризується інтенсивними реформаторськими процесами, спрямованими на забезпечення якості освітньої діяльності, академічної доброчесності, автономії закладів освіти та індивідуалізації навчання. Особливої ваги набуває гнучкість освітніх програм, можливість вибору змісту, форм і методів навчання, а також підсилення зв'язку між теоретичною підготовкою та практичною діяльністю, що забезпечує розвиток автономності, рефлексивності, професійної ідентичності здобувача вищої освіти.

Проблема побудови та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів вищої освіти набула широкого висвітлення в сучасній педагогічній науці. Її різні аспекти досліджують Алексєєва С., Березенська С., Краснощок І., Нецерет О., Прокоф'єв Є., Товстоган В. та інші науковці, які розглядають питання індивідуалізації навчання, студентоцентризму, формування освітньої автономії особистості. У наукових працях акцентується увага на педагогічних умовах і технологіях побудови індивідуальної освітньої траєкторії у вищій школі. Дослідники підкреслюють, що реалізація індивідуальної траєкторії сприяє розвитку професійної самосвідомості, відповідальності за власний освітній результат і формуванню ключових компетентностей.

Водночас питання реалізації індивідуальної освітньої траєкторії саме в процесі виробничої практики залишається недостатньо розробленим у науковій літературі. Потребують уточнення механізми інтеграції практичної діяльності у структуру особистісно орієнтованого освітнього процесу, визначення ролі педагогічного супроводу під час практики, а також можливості індивідуального планування завдань, рефлексії та оцінювання результатів.

На думку С. Алексєєвої «індивідуальну освітню траєкторію можна розглядати як відповідну послідовність елементів навчальної діяльності здобувачів освіти з реалізації власних освітніх цілей, яка здійснюється при організації, консультуванні, координуванні педагога» [1]. А також, на переконання

Т. Коростіянця, «вона може бути спрямована не тільки на вибір освітньої програми студента, але й на вибір його власної траєкторії вивчення окремих навчальних дисциплін» [2]. Виходячи з того, що «практика здобувачів вищої освіти є обов'язковим компонентом освітньо-професійної програми підготовки фахівців, спрямована на закріплення теоретичних знань, отриманих здобувачами вищої освіти за час навчання, набуття і вдосконалення фахових компетентностей» [4], її розглядаємо як додатковий інструмент реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувача вищої освіти.

Виробнича практика, будучи складовою реалізації індивідуальної освітньої траєкторії, має будуватися на засадах диференціації та персоналізації освітнього процесу. Заклади освіти мають пропонувати здобувачам не типові, однакові для всіх програми професійного становлення, а такі, які відповідатимуть рівню домагань студента та потенціалу його розвитку. Це дозволить перетворити практику на дієвий механізм безперервного навчання і професійного самовдосконалення.

Для того щоб виробнича практика ефективно виконувала означені функції та виступала реальним інструментом реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувача вищої освіти, вона повинна відповідати таким характеристикам:

- сприйматися студентом як головна мета професійної підготовки, інтегрований показник його майбутньої професійної компетентності, конкурентоспроможності на ринку праці, готовності до самостійної діяльності в реальному професійному середовищі;

- сприяти постійному підвищенню рівня особистісної орієнтованості освітнього процесу, центральною складовою якого є індивідуальна траєкторія розвитку компетентностей, що враховує досягнення, невдачі, проблемні ситуації, динаміку прогресивних і регресивних тенденцій;

- бути максимально інтегрованою в систему професійної підготовки фахівця, охоплюючи освітній процес як головний вид діяльності, та плануватися з урахуванням поступового, поетапного розвитку компетентностей здобувача;

- забезпечувати системну фіксацію особливостей розвитку практичної діяльності, нарощування практичних компетентностей упродовж усього періоду навчання у закладі вищої освіти, щоб кожен професійну проблему можна було аналізувати комплексно – як у контексті поточної ситуації (статичний зріз), так і в динаміці її розвитку (динамічний зріз). Головним при цьому є відстеження індивідуальних, особистісно орієнтованих параметрів практичної діяльності, пов'язаних із формуванням іміджу фахівця, його методики, стилю роботи, здатності до саморозвитку;

- передбачати діагностичний, аналітико-рефлексивний супровід усіх видів практик, орієнтований передусім на спроможність студента самостійно

відслідковувати динаміку професійного зростання, аналізувати досягнення і проблеми у контексті власних особистісних характеристик, формуючи себе як мобільного, конкурентоспроможного фахівця, здатного до безперервного самовдосконалення. У зв'язку з цим усі форми контролю та оцінювання доцільно вдосконалювати за параметрами розвитку самодіагностичних і самооцінювальних умінь студента;

- забезпечувати тісну взаємодію між закладом освіти та базами практики, що сприятиме створенню умов для реалізації індивідуальних освітніх траєкторій студентів, формуванню наставницьких відносин, обміну досвідом між студентами та фахівцями-практиками;

- використовувати цифрові інструменти моніторингу та оцінювання, які дозволяють вести індивідуальні електронні портфоліо, відображати результати практичної діяльності, самоаналізу та зворотного зв'язку від керівників практики;

- забезпечувати наступність між видами практик, щоб кожний наступний етап базувався на попередньому, поглиблюючи рівень сформованості загальних та спеціальних компетентностей.

В умовах реалізації концепції безперервного навчання та формування індивідуальної освітньої траєкторії особливої уваги потребує етап підготовки й організації виробничої практики. Саме на цьому етапі доцільно активно використовувати механізми елективності, варіативності та модульності, що забезпечують гнучкість освітнього процесу та його орієнтацію на особистісні потреби кожного здобувача освіти.

Застосування зазначених підходів дозволяє студенту розвивати суб'єктну позицію у процесі практичної діяльності, оскільки, крім єдиної обов'язкової програми, він отримує можливість обирати оптимальні форми та зміст власної практичної діяльності, виходячи з рівня сформованих компетентностей, особистих професійних пріоритетів і потенціалу розвитку.

Для забезпечення індивідуалізації практичної підготовки студенту може бути надано вибір:

- а) рівня практичної діяльності (високий, середній, базовий) – залежно від ступеня сформованості професійних компетентностей;

- б) елективних практичних завдань або самостійно визначених завдань, що відповідають його інтересам, майбутній діяльності та напрямам професійного зростання;

- в) діагностичного інструментарію для самоаналізу й самооцінки рівня сформованості власної професійної компетентності.

Важливо зауважити, що проєктування індивідуальної освітньої траєкторії здійснюється студентом у взаємодії з викладачем, що дозволяє здійснювати

об'єктивний відбір змісту, методів навчання, а також засобів діагностики, контролю та оцінки навчальних досягнень [3].

Орієнтація здобувача освіти на певний рівень практичної діяльності підвищує вмотивованість професійного розвитку, сприяє формуванню відповідальності за результати власного навчання та зацікавленості у досягненні успіху, а відтак – і цілеспрямованості на інноваційну діяльність у майбутній професійній сфері.

Ситуація, у якій студент бере участь у формуванні індивідуальної програми проходження практики, інтегруючи інваріантну (обов'язкову) та варіативну (вибіркову) частини, забезпечує вищий рівень усвідомленості й мотивації. Це, своєю чергою, стимулює розвиток індивідуального стилю діяльності, критичного мислення, здатності до рефлексії та самоорганізації.

Використання діагностичних інструментів для самооцінки сформованості професійної компетентності сприяє розвитку рефлексивних умінь, формує здатність до планування та прогнозування професійного зростання, що є ключовими компонентами безперервного навчання.

Таким чином, використання елективних, варіативних і рефлексивно-аналітичних механізмів у процесі організації виробничої практики сприяє реалізації індивідуальної освітньої траєкторії, формуванню професійної компетентності та забезпечує безперервність професійного розвитку майбутнього фахівця.

Список використаних джерел

1. Алексеева С. Індивідуальна освітня траєкторія: від побудови – до реалізації. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент: зб. наук. пр. Серія: Педагогічні науки*. Київ : «Вид-во Людмила», 2021. Вип. 17. С. 74-82.
2. Коростіянець Т. До постановки проблеми індивідуальних освітніх траєкторій студентів у вищій школі. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 19. Т. 2. С. 9-12.
3. Прокоф'єв Є., Товстоган В. Індивідуальна освітня траєкторія як інструмент проєктування майбутньої професійної діяльності. *Міжнародний науковий журнал «Грааль науки»*, № 37 (березень, 2024). С. 378-379.
4. Положення про проведення практики здобувачів вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (нова редакція). Кам'янець-Подільський, 2021. URL : https://drive.google.com/file/d/0B_EBvdN4dQSlSDVIV04waWZvbW5xVnM2Mmd5Y1FLdi1rUC0w/view?resourcekey=0-tYSPd5dBX2-ZMCs1ShozJA

*Качмар Олександра Василівна,
докторка філософських наук,
професорка кафедри управління
соціокультурною діяльністю, шоу-бізнесу
та івентменеджменту
Навчально-наукового інституту мистецтв,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
Україна, м. Івано-Франківськ*

КУЛЬТУРОТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ: МОТИВАЦІЯ МИТЦЯ ДО НАВЧАННЯ УПРОДОВЖ ЖИТТЯ

У ХХІ столітті безперервна освіта перестала бути лише освітньою концепцією - вона стала культурним феноменом, способом мислення і життєвої філософії сучасної людини. Для митця це поняття набуває особливого змісту, адже творчість і навчання — це процеси, що взаємно живлять одне одного. У світі, в якому, естетичні стандарти постійно оновлюються, а цифрові технології формують нові форми культурної комунікації, митець не може дозволити собі залишатися осторонь процесу змін.

Як зазначає українська дослідниця О. В. Качмар, «мистецька освіта - це динамічна система духовного розвитку, у якій творче пізнання виступає вищою формою самореалізації особистості» [2, с.112]. Таким чином, безперервне навчання стає не лише інтелектуальною потребою, а життєвою стратегією митця, що підтримує його здатність до креативності, інновацій та культурного діалогу.

Безперервна мистецька освіта — це не лише підвищення кваліфікації чи опанування нових технік. Це форма духовного розвитку, спосіб підтримання культурної тяглості та збереження національної ідентичності. Саме в системі *lifelong learning* (освіти впродовж життя) формується здатність митця не лише адаптуватися до змін, а й бути їхнім генератором.

Культуротворчий потенціал безперервної освіти полягає у здатності формувати у митця внутрішню мотивацію до постійного розвитку - не з примусу, а з потреби самовираження і творчої самореалізації. Освіта в мистецтві - це процес без завершення, у якому знання перетворюються на досвід, а досвід - на культурну дію.

Митець, який навчається упродовж життя, збагачує не лише себе, а й культурний простір, у якому він діє. Його мотивація ґрунтується на кількох рівнях:

- ціннісному - усвідомлення значення культури як форми духовного буття;

- естетичному — прагнення до краси, гармонії, художньої досконалості;
- соціальному - відповідальність перед спільнотою, суспільством, нацією;
- професійному - потреба у вдосконаленні майстерності та відкритості до нових технологій.

Отже, безперервна освіта митця — це не лише педагогічна концепція, а культурна місія, покликана формувати людину-творця, яка, розвиваючись сама, створює нову якість життя суспільства. Саме в цьому — головний *культуротворчий потенціал* освіти впродовж життя. Його безперервне навчання має дві складові:

- зовнішню — здобуття нових знань, навичок, опанування сучасних технологій, методик, стилів;
- внутрішню — формування рефлексивного, духовного і морального потенціалу, який визначає художню індивідуальність .

Наприклад, учасники мистецьких резиденцій, шкіл сценічного мистецтва чи цифрового дизайну в Івано-Франківську та Львові не просто здобувають фахові навички, а й вчаться жити у культурі — мислити, творити, співпрацювати в інтердисциплінарному середовищі [1, с.21].

Саме завдяки такому формату *lifelong learning* формується свідомий митець-громадянин, який здатний впливати на соціальні процеси через культуру.

Мотивація безперервного навчання в мистецькій сфері має глибоко особистісний характер.

Якщо для інженера чи економіста навчання означає професійне оновлення, то для митця — це умова творчого виживання.

Зупинка у навчанні — це заупинка у розвитку творчої особистості.

Мотиви безперервного навчання митця можна поділити на кілька груп:

- професійно-творчі мотиви: прагнення вдосконалити техніку, опанувати нові форми (наприклад, перехід художників до цифрової графіки або VR-арт).
- Культурно-громадянські мотиви: бажання осмислювати реальність через мистецтво, особливо в час війни, коли творчість стає засобом соціального спротиву.
- Духовно-ціннісні мотиви: пошук гармонії, самопізнання, внутрішньої свободи. [3, с.10].

Показовим прикладом є діяльність Івано-Франківського академічного обласного театру імені Івана Франка під керівництвом Ростислава Держипільського, де кожна постановка - результат командного самонавчання і художнього експерименту.

Так само, у проєкті «Творчі четверги» при Навчально-науковому інституті мистецтв (керівник В.В. Федорак) відбувається не лише обмін досвідом, а

й актуалізація мотивації до безперервного навчання серед студентів і викладачів через спільне творення культурного контенту.

Сучасна мистецька освіта дедалі більше поєднує традиційні форми з новітніми технологіями.

Прикладами є: використання онлайн-платформ для музичної чи візуальної освіти (наприклад, курсів Prometheus або Coursera, де викладають художники та музиканти світового рівня); партнерство університетів з культурними інституціями — філармоніями, музеями, театрами; інтернаціональні мистецькі форуми, як-от Шекспірівський фестиваль в Івано-Франківську, де молоді актори й науковці презентують нові інтерпретації класики, навчаючись через діалог поколінь і культур.

Такі практики не лише підвищують професійний рівень, а й зміцнюють культуротворчий потенціал освіти, оскільки стимулюють критичне мислення, комунікативність, здатність до міждисциплінарної творчості.

Безперервна освіта в мистецтві — це форма духовного зростання, а не просто професійне вдосконалення. Її культуротворчий потенціал проявляється в тому, що вона формує людину, здатну не лише творити художні цінності, а й змінювати культурну реальність. Майстер, митець, який навчається протягом життя, стає агентом культурної еволюції: його особиста мотивація до саморозвитку перетворюється на суспільну цінність. У цьому контексті безперервна мистецька освіта - це шлях до гармонізації між традицією і новаторством, між особистим і спільним, між мистецтвом і життям. Як сказав Василь Стус: *«Творчість — це завжди вихід за межі себе»*. Безперервна освіта - саме той шлях, який дозволяє людині мистецтва цей вихід здійснити.

Список використаних джерел

1. Держипільський Р. Л. Театр як простір безперервного творчого навчання. *Український театр*. № 2. 2023. С. 18-22.
2. Качмар О. В. Мистецька освіта в контексті культурних трансформацій сучасності. *Наукові перспективи*. № 6 (48). 2023. С. 112–121.
3. Ничкало Н. Г. Освіта впродовж життя: філософія, стратегія, практика. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. № 2 (23). 2021. С.7–15.

*Макарук Ольга Любомирівна,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри філології
Коломийського навчально-
наукового інституту
Карпатського національного
університету імені Василя Стефаника
Україна, м. Коломия*

ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ СТРАТЕГІЇ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасний етап розвитку системи вищої освіти характеризується динамічними технологічними та соціальними змінами, зростанням вимог до гнучкості, мобільності й конкурентоспроможності майбутніх фахівців. В умовах глобалізації ринку праці та інтенсифікації інноваційних процесів формування індивідуальної стратегії професійного розвитку стає ключовим чинником успішної кар'єри здобувачів вищої освіти. Від уміння студента усвідомлювати власні професійні цілі, визначати персональні траєкторії навчання та адекватно реагувати на зовнішні зміни залежить не лише рівень його професійної компетентності, а й здатність до неперервного саморозвитку.

Поняття “індивідуальна стратегія професійного розвитку” охоплює систему особистісно орієнтованих рішень здобувача, що визначають темп, зміст, напрями та інструменти його освітньо-професійного зростання. Розроблення такої стратегії потребує сформованості в студента мотиваційної, когнітивної, рефлексивної та проєктувальної компетентностей, а також уміння застосовувати інструменти планування кар'єри.

У наукових дослідженнях професійний розвиток розглядається як неперервний процес формування компетентностей, необхідних для успішного виконання професійних функцій [1; 4]. Індивідуальна стратегія професійного розвитку визначається як особисто вибудована система цілей, шляхів, інструментів та критеріїв професійного зростання [2; 6].

Європейські дослідники [7; 8] наголошують, що сучасний здобувач має виступати активним суб'єктом освітнього процесу, здатним самостійно визначати освітню траєкторію відповідно до власних потреб, здібностей та ціннісних орієнтирів. У цьому контексті стратегія професійного розвитку є не лише інструментом кар'єрного планування, але й механізмом самореалізації.

Науковці виділяють низку принципів, що забезпечують ефективність формування стратегії професійного розвитку [3; 10]:

Принцип суб'єктності — студент є активним творцем власної траєкторії.

Принцип індивідуалізації — врахування потреб, здібностей, темпу навчання.

Принцип рефлексивності — здатність оцінювати результати, визначати точки зростання.

Принцип гнучкості — адаптивність до змін ринку праці та освітніх умов.

Принцип неперервності — розвиток як довгостроковий, циклічний процес.

Індивідуальна стратегія професійного розвитку базується на поєднанні освітніх, соціальних і професійних впливів, що формуються в університетському середовищі. У компонентній структурі індивідуальної стратегії професійного розвитку виділяють: сучасні підходи до професійного становлення здобувачів визначають внутрішню мотивацію як основний двигун професійного розвитку [5]. Студент має чітко усвідомлювати: власні професійні інтереси; значущість обраної професії; можливості кар'єрної реалізації; цінності, що лежать в основі обраного напрямку діяльності.

Саме мотиваційний компонент зумовлює готовність здобувача до постановки реалістичних та водночас амбітних професійних цілей.

2. Цільовий компонент. Постановка професійних цілей здійснюється із застосуванням технологій SMART, SWOT-аналізу або методів кар'єрного консультування [9]. Цілі поділяються на: короткострокові (1 семестр — 1 рік), середньострокові (1–3 роки), довгострокові (5 і більше років).

Наявність структурованих цілей сприяє підвищенню усвідомленості навчальної діяльності та забезпечує студенту відчуття контрольованості професійного шляху.

3. Когнітивно-операційний компонент. До нього належать знання, уміння та навички, необхідні для ефективного застосування професійних дій, а також компетентності XXI століття: критичне мислення, цифрова грамотність, комунікація, командна робота, креативність [11]. Індивідуальна стратегія передбачає засвоєння як академічних знань, так і soft skills, що визначають успішність майбутнього фахівця.

4. Рефлексивно-аналітичний компонент. Він включає: самооцінювання досягнень, аналіз помилок, визначення подальших кроків, корекцію траєкторії. Рефлексія є необхідним інструментом у процесі розбудови персональної стратегії, оскільки дає змогу адекватно оцінювати прогрес і своєчасно вносити зміни. До практичних механізмів та інструментів формування індивідуальної стратегії професійного розвитку належать:

1. Індивідуальна освітня траєкторія. Згідно з положеннями Закону України «Про освіту», студент має право на побудову індивідуальної освітньої траєкторії,

яка включає вибір: вибіркових дисциплін, тем наукових і практичних робіт, форм і темпів навчання, освітніх середовищ та платформ.

Такі траєкторії сприяють розвитку автономності та відповідальності здобувача за власне навчання.

2. Освітнє коучинг - та тьюторське супроводження. Коучинг сприяє формуванню в студентів навичок самостійного планування, постановки цілей і подолання бар'єрів [12]. Тьюторська підтримка забезпечує: навігацію в освітніх можливостях, консультування щодо вибору індивідуальних шляхів, розвиток рефлексивних умінь. Ці механізми підсилюють ефективність персоналізованої стратегії.

3. Цифрові інструменти та онлайн-платформи. До сучасних інструментів професійного розвитку здобувачів належать: електронні портфоліо (e-portfolio), персональні освітні середовища (PLE), платформи онлайн-курсів (Coursera, Prometheus, EdX), сервіси для самодіагностики компетентностей (SkillsMatch, CareerHub). Цифровізація сприяє розширенню доступу до ресурсів, індивідуалізації навчання і самоконтролю.

4. Проєктно-діяльнісний та практико-орієнтований підхід. Участь у проєктах, практиках, стажуваннях, дуальній освіті створює умови для формування професійних компетентностей і сприяє реалістичнішому плануванню майбутньої кар'єри. Практичний досвід дозволяє студентам: оцінити власну готовність до професійної діяльності, визначити сильні та слабкі сторони, адаптувати стратегію до реальних вимог ринку праці.

5. Кар'єрні сервіси університетів. Кар'єрні центри забезпечують: тренінги з працевлаштування, консультації з побудови резюме, симуляції співбесід, зустрічі з роботодавцями. Співпраця університетів із бізнесом створює умови для точного визначення потреб ринку праці та інтеграції їх у індивідуальні стратегії студентів.

Аналіз наукових джерел дає підстави виділити ключові умови ефективного формування індивідуальної стратегії професійного розвитку: студентоцентрований освітній процес, який забезпечує свободу вибору та індивідуалізацію навчання, розвинене цифрове середовище, яке надає доступ до ресурсів самонавчання, наявність системи психолого-педагогічного та коучингового супроводу, практико-орієнтована підготовка, що дозволяє інтегрувати теорію й практику, партнерство університетів з роботодавцями та громадським сектором, формування рефлексивної культури, яка забезпечує здатність аналізувати власний розвиток, мотивація до самонавчання, що підтримується як внутрішніми, так і зовнішніми чинниками.

Ці умови сприяють підвищенню професійної мобільності та конкурентоспроможності здобувачів вищої освіти.

Отже, формування індивідуальної стратегії професійного розвитку здобувачів вищої освіти є ключовою передумовою їхньої успішної адаптації в сучасному соціально-економічному середовищі та на ринку праці. Індивідуальна стратегія виступає інструментом самореалізації, що дозволяє студенту активно керувати власним професійним становленням, спираючись на мотивацію, рефлексію, персоналізовану освітню траєкторію та використання сучасних цифрових і педагогічних технологій.

Ефективне формування стратегії професійного розвитку можливе за умов студентоцентричної організації освітнього процесу, розвитку кар'єрних сервісів, практико-орієнтованої підготовки та впровадження коучингово-тьюторського супроводу. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розроблення моделей цифрової підтримки індивідуальної стратегії та оцінювання її впливу на успішність професійної кар'єри випускників.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистість і професійний розвиток: педагогічні орієнтири. Київ: Либідь, 2018. 320 с.
2. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії. Черкаси: Видавництво ЧНУ, 2012. 608 с.
3. Кременя В. Г. Філософія освіти в Україні. Київ: Педагогічна думка, 2019. 256 с.
4. Савченко О. Я. Професійний розвиток особистості в умовах трансформацій суспільства. – Київ: Педагогічна думка, 2020. 312 с.
5. Deci E., Ryan R. Self-Determination Theory. University of Rochester Press, 2000. 416-437.
6. Hall D. Careers in and out of Organizations. Thousand Oaks: Sage, 2004. 384 p.
7. Helsper W. Professionalization and Educational Change. Routledge, 2020. 280p.
8. Knowles M. The Adult Learner. London: Routledge, 2015. 352 p.
9. Pollard A. Reflective Teaching in Higher Education. Bloomsbury Publishing, 2018. 296 p.
10. Rogers C. Freedom to Learn. Columbus: Merrill, 1983. 336 p.
11. Trilling B., Fadel C. 21st Century Skills. San Francisco: Jossey-Bass, 2009. 288 p.
12. Whitmore J. Coaching for Performance. London: Nicholas Brealey, 2017. 240 p.

Мешко Галина Михайлівна

*доктор педагогічних наук, професор,
в.о. завідувача кафедри педагогіки та
менеджменту освіти*

*Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка
Україна, м. Тернопіль*

Гавришок Олег Борисович

*здобувач третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти,*

*Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка
Україна, м. Тернопіль*

ПРОФЕСІЙНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК УСПІШНОСТІ ФАХІВЦЯ ІТ-СФЕРИ

У сучасному інформаційному суспільстві ІТ-галузь стала одним із ключових двигунів економічного зростання та технологічних перетворень. Попит на висококваліфікованих фахівців зростає швидше за пропозицію кадрів, що потребує вивчення і врахування чинників, які визначають успішність професійної діяльності. Успіх у цій динамічній галузі залежить не лише від технічних навичок, а й від рівня сформованості професійної відповідальності. Професійна відповідальність є важливою умовою конкурентоспроможності та кар'єрного зростання фахівця ІТ-сфери [1], необхідною передумовою його успішності і водночас чинником досягнення успіху у професійній діяльності.

Професійна відповідальність – це комплексне поняття, яке передбачає дотримання етичних норм, виконання зобов'язань перед роботодавцем, клієнтами та суспільством, а також особисту дисципліну. У науковій літературі професійну відповідальність трактують як сукупність цінностей, норм і поведінкових паттернів, які визначають ступінь прийняття роботодавцем та колегами наслідків своїх рішень, якості виконання завдань, дотримання етики та законодавчих вимог.

У дослідженні Т. Щербан та В. Райко [3] на основі аналізу значного обсягу літературних джерел констатовано, що «професійна відповідальність здебільшого пов'язана з такими феноменами, як локус контролю та успішність у системі професійної діяльності» [3, с. 336]. Розвиток професійної відповідальності, вважають ці вчені, сприяє появі навичок прогнозування і цілепокладання,

формуванню життєвих і професійних планів, вольових якостей майбутніх фахівців, верифікації ціннісно-мотиваційної позиції.

Відповідальність особистості є ключовим чинником професійної готовності, оскільки вона визначає ставлення до професійної діяльності, спонукає до самостійного вирішення завдань і формування необхідних умінь та якостей. Це означає, що відповідальна людина усвідомлює соціальну значущість своєї діяльності, прагне до самостійності та професійного розвитку, а тому краще готова до успішного виконання професійних обов'язків.

У контексті нашого дослідження важливим є підхід Т. Скорик щодо розуміння успіху й успішності: «успіх – це позитивна як зовнішня, так і внутрішня оцінка результату досягнення визначеної мети; успішність – це системний процес життєтворчості особистості, який визначається гармонізацією в усіх сферах життя, позитивною емоційною насиченістю діяльності, високою результативністю ціле досягнення» [2, с. 45]. Успішність фахівця ІТ часто трактують як сукупність: технічних компетентностей (системне мислення, мовні та інструментальні навички); соціально-комунікативних умінь (командна робота, взаємодія із зацікавленими сторонами); адаптивності та навчальної гнучкості; управлінських якостей (планування, прийняття рішень, відповідальність); репутаційних та етичних маркерів.

Успішність ІТ-фахівців залежить від якості професійної підготовки, яка повинна охоплювати як технічні аспекти (програмування, мережі, кібербезпека), так і формування м'яких навичок (soft skills), такі як комунікація, командна робота та критичне мислення. Дослідження свідчать, що гнучкі навички (soft skills) формуються в умовах прискореної цифрової трансформації, що є ключовим для адаптації до ринку праці. Тому методика підготовки ІТ-фахівців охоплює стратегічну та тактичну діяльність, де аналіз особливостей бізнес-організацій допомагає формувати практичні навички.

Формування відповідальності надзвичайно важливе у координатах професійної підготовки майбутніх фахівців, які будуть здатні самостійно досягати цілей та будувати кар'єру. Формування професійної відповідальності передбачає розвиток мотивації, формування етичних знань і навичок, розвиток саморегуляції та організацію діяльності, яка вимагає відповідальності за результати.

Відповідальність спонукає фахівця усвідомлювати, що його діяльність впливає на інших і потребує належного й усвідомленого ставлення до результатів своєї праці. Вона стимулює прагнення самостійно вирішувати професійні завдання, бути професійно ініціативним, а не просто чекати вказівок. Щоб гармоніювати з вимогами до своєї професії, відповідальна особистість активно опановує нові знання і вміння, розвиває необхідні якості, а також психологічні та психофізіологічні властивості, які забезпечують успішну діяльність.

Відповідальність мотивує людину постійно вдосконалювати свою майстерність, аби краще виконувати роботу, що є необхідним у сучасному динамічному світі.

Відповідальність є фундаментом, на якому будується психологічна готовність до професійної діяльності. Без неї складно досягти високого рівня професіоналізму та успішно реалізувати себе у професії, адже вона формує усвідомлене ставлення до виконання професійних функцій та обов'язків, стимулює до професійного самовдосконалення і саморозвитку.

В Україні, де ІТ-індустрія стрімко розвивається, освіта повинна враховувати виклики, такі як війна та економічна нестабільність. Тому важливо на етапі професійної підготовки використовувати проєктне навчання, де здобувачі вищої освіти працюють над реальними завданнями, подібними до тих, що зустрічаються в ІТ-компаніях. Це сприяє формуванню професійної відповідальності, розвитку навичок самоорганізації та вміння працювати в умовах невизначеності. Проєктне навчання моделює реальні бізнес-процеси. Здобувачі вищої освіти створюють прототипи додатків, аналізують вимоги замовника, проводять тестування та презентують результати. Співпраця з локальними ІТ-компаніями дасть змогу залучати здобувачів вищої освіти до розробки внутрішніх інструментів, систем автоматизації чи навіть продуктів для громадського сектору, що особливо актуально в умовах війни. Такий підхід не лише підвищує мотивацію, але й формує відповідальне ставлення до навчання і майбутньої професійної діяльності.

Професійна підготовка ІТ-фахівців, забезпечуючи формування компетенцій, мотивації, адаптивності та професійної відповідальності, є запорукою й основою його успішності. Надзвичайно важливими є: інтеграція сучасних цифрових методів навчання, розвиток soft skills майбутніх фахівців ІТ-сфери, врахування глобальних тенденцій ринку праці. Це забезпечує конкурентоспроможність випускників закладів вищої освіти в умовах цифрової трансформації та економічної нестабільності. В Україні, з її динамічним ІТ-ринком, освітні реформи можуть підвищити конкурентоспроможність фахівців. Загалом, інвестиції в освіту приведуть до зростання галузі, де успішність буде вимірюватися не лише величиною зарплати, але й внеском у суспільство.

Отже, професійна відповідальність є не тільки етичною вимогою, але й надзвичайно важливим чинником успішності фахівця ІТ-сфери. Вона зумовлює високу якість продуктів, зменшує ризики, формує довіру з боку клієнтів і колег, підвищує репутаційний капітал та сприяє сталому кар'єрному зростанню. Взаємодія технічних компетентностей із відповідальним поведінковим кодексом створює синергію, яка дає змогу швидше адаптуватися до змін і підтримувати інноваційність у межах етичних та законодавчих норм. Для науки та практики важливі дослідження щодо впливу різних аспектів відповідальності на конкретні

результати в ІТ-проектах, розроблення адаптивних навчальних моделей та інструментів оцінювання, які допоможуть формувати професійну відповідальність як невід’ємний компонент професійної культури фахівця.

Список використаних джерел

1. Мешко Г., Гавришок О. Професійна відповідальність як чинник конкурентоспроможності фахівців ІТ-сфери. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2025. № 1(56), С. 132–136. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2025.56.132-136>
2. Скорик Т. Модель розвитку професійної успішності майбутнього вчителя у закладах вищої освіти. *Дидактика*. 2021. № 2. С. 43 – 49.
3. Щербан Т. Д., Райко В. В. Відповідальність особистості як чинник готовності до професійної діяльності. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського: збірник наукових праць*. Т. 2, Вип. 10 (91). Миколаїв, 2013. С. 335 – 342.

*Михайлишин Галина Йосипівна,
докторка філософських наук,
професорка кафедри соціальної
педагогіки та соціальної роботи
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника
Україна, м. Івано-Франківськ*

ДИНАМІКА МОТИВАЦІЙНИХ ПРІОРИТЕТІВ БЕЗПЕРЕРВНОГО НАВЧАННЯ У КОНТЕКСТІ ВІКОВОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

У сучасних умовах стрімких суспільних змін, цифровізації освіти, глобалізації та збройної агресії росії проти України зростає важливість розвитку безперервного навчання як ключового фактора адаптації, професійної реалізації та психологічної стійкості особистості. Освітня мотивація стає визначальною основою, яка забезпечує залученість людини до самоосвітніх процесів, збереження професійної мобільності, а також здатність до самовідновлення в умовах кризових ситуацій [7, с. 9].

У центрі наукових дискусій залишається питання вікової динаміки мотивації: як саме змінюються мотиви навчальної активності впродовж життя, які соціально-психологічні механізми лежать в основі цих змін, і як суспільний контекст впливає на освітню спрямованість особистості. Вивчення цих закономірностей дає змогу формувати ефективні стратегії підтримки

безперервного навчання на різних етапах онтогенезу, що є особливо актуальним у період воєнної нестабільності та масової міграції населення України.

Сучасна психологія розглядає мотивацію як цілісну систему внутрішніх і зовнішніх чинників, що спонукають людину до активності та визначають її спрямованість [9, с. 45]. У контексті безперервної освіти мотивація включає когнітивні, емоційні, соціальні та прагматичні компоненти, які змінюються відповідно до вікових етапів розвитку.

Однією з базових теорій, що пояснюють вікову варіативність мотивації, є теорія самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна. Вона стверджує, що ядром мотиваційної сфери є три основні потреби: автономії, компетентності, соціальної залученості [1, с. 14]. Фрустрація або задоволення цих потреб визначає, які саме мотиви домінують у людини на різних вікових етапах.

Вікові зміни мотивації зумовлені поєднанням психофізіологічних, соціальних і особистісних чинників. Окреслимо ключові тенденції.

На цьому етапі молодості (18–30 років) домінують мотиви професійного самовизначення, здобуття кваліфікації, соціального визнання та побудови життєвої траєкторії. Згідно з психосоціальною теорією Е. Еріксона, молоді люди переживають стадію «інтимність проти ізоляції», що посилює потребу в соціальній і професійній ідентифікації [9, с. 48]. Типовими мотивами тут є прагнення до професійного зростання; отримання конкурентоспроможної освіти; опанування нових технологій; бажання соціального визнання.

У цьому віці поширені форми навчання: онлайн-курси, тренінги, програмна мобільність Erasmus+, стажування.

У зрілому віці (30–50 років) мотивація зміщується в бік стабільності, кар'єри та самореалізації. Особистість переживає стадію «генеративність проти стагнації», що посилює потребу у професійній ефективності, продуктивності та передачі досвіду [5, с. 37]. Ключові мотиви цього етапу – кар'єрний розвиток та лідерство; розширення кваліфікацій для підвищення доходу; професійна відповідальність; прагнення до стабільності.

На цьому віковому етапі життя людини переважають такі форми навчання як корпоративні тренінги, сертифікаційні програми, підвищення кваліфікації, професійні конференції.

Цікавою є мотивація до навчання та інтелектуального розвитку у пізній зрілості (50+), де домінують мотиви підтримання когнітивної активності, соціальної залученості, життєвої цілісності та менторства. Стадія «цілісність проти відчаю» спрямовує людину до осмислення досвіду [3, с. 21].

Провідні мотиви цього періоду визначаються потребами передачі досвіду, збереження когнітивного здоров'я, соціальної активності, внутрішньої гармонії.

Провідними формами навчання в цьому періоді є дистанційні курси, академії для людей третього віку, хобі-курси, клуби спілкування.

Сучасний контекст кардинально змінює мотиваційні механізми навчання. Освіта стала засобом психологічної стабілізації та соціальної інтеграції українців, які пережили міграцію, втрату роботи, стрес чи травму. Як зазначає Савчук, безперервне навчання є важливим ресурсом подолання тривоги та адаптації [10, с. 22].

Динаміка мотиваційних пріоритетів безперервного навчання є складним віково зумовленим процесом, що залежить від психологічних потреб, життєвих завдань, соціальних ролей і зовнішніх умов. У молодості домінує пошук професійної ідентичності, у зрілості — прагнення до стабільності та компетентності, у старшому віці — збереження активності й соціальної включеності.

Цифровізація, воєнна реальність, міграційні процеси та трансформація ринку праці значною мірою змінюють мотиваційну сферу особистості, вимагаючи від освітніх інституцій розроблення гнучких, психологічно обґрунтованих моделей підтримки безперервного навчання.

Список використаних джерел

1. Deci E., Ryan R. *Self-Determination Theory*. New York: Guilford Press, 2000. 210 p.
2. OECD. *Education 2030: The Future of Learning*. Paris: OECD Publishing, 2021. 150 p.
3. Бондаренко Т. Соціальна педагогіка: сучасні підходи. Київ: Академвидав, 2019. 312 с.
4. Гончаренко Л. Цифровізація освіти та мотивація навчання. Харків: Освіта XXI, 2021. 210 с.
5. Дьяченко І. Психологія розвитку особистості. Львів: ЛНУ, 2017. 288 с.
6. Кузьменко О. Психологічні механізми навчання протягом життя. Харків: Освіта, 2020. 200 с.
7. Маслов А. Теорія мотивації. Київ: Наукова думка, 2018. 256 с.
8. Петренко С. Соціально-педагогічні чинники навчання. Київ: Центр освіти, 2021. 224 с.
9. Рубінштейн С. Основи загальної психології. Київ: Вища школа, 2016. 320с.
10. Савчук М. Освіта в умовах війни та міграції. Київ: Наукова думка, 2022. 190 с.

*П'ятко Марія-Богдана Богданівна,
здобувачка другого (магістерського) рівня
вищої освіти кафедри педагогіки та
освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
Наук. кер.: Стинська Вікторія
Володимирівна, доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки та освітнього
менеджменту
імені Богдана Ступарика,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника
Україна, м. Івано-Франківськ*

ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ

Сучасна освіта вимагає підготовки вчителя фізики нового типу – творчого, компетентного і здатного до інноваційної діяльності. Традиційні методи навчання не завжди забезпечують розвиток дослідницьких навичок, критичного мислення та здатності до самостійного пошуку рішень. Використання проєктних технологій у підготовці майбутніх педагогів дозволяє поєднати теоретичні знання з практичними навичками, формує активну позицію студента та готує його до реальної педагогічної практики.

Метою роботи є розкриття значення проєктних технологій у професійній підготовці майбутнього вчителя фізики та демонстрація їх практичного застосування у навчальному процесі.

Проєктні технології базуються на активній пізнавальній діяльності студентів, орієнтованій на створення конкретного продукту, будь-то навчальний матеріал, дослідницький звіт або методичний матеріал для уроку. У підготовці майбутнього вчителя фізики це можуть бути лабораторні моделі, інтерактивні уроки, експериментальні дослідження фізичних явищ або міні-проєкти для учнів [2, с. 46].

Студенти вчаться самостійно планувати роботу, визначати мету та завдання, обирати методи дослідження, аналізувати результати, робити висновки і презентувати їх. Проєктна діяльність розвиває комунікативні навички, вміння працювати в команді та відповідальність за результат. Викладач виступає

координатором і наставником, допомагаючи студентам у виборі теми, методів і форм подання результатів, тим самим формуючи педагогічну автономію і здатність до інноваційної діяльності [1, с. 10].

Проектні технології дозволяють інтегрувати теоретичні знання та практичні навички, стимулюють розвиток науково– дослідницької компетентності, формують уміння працювати з інформацією та технологіями. Студенти отримують можливість безпосередньо досліджувати фізичні явища, моделювати процеси, створювати навчальні матеріали для школярів і застосовувати сучасні цифрові інструменти.

Використання проектних технологій також сприяє формуванню самомотивації та відповідальності у студентів [4]. Працюючи над власними проектами, вони відчують значимість своєї діяльності та результатів, що підвищує їхню зацікавленість у навчанні та педагогічній практиці. Крім того, такі технології дозволяють студентам набувати досвід адаптації навчальних матеріалів під різний рівень підготовки учнів, формують уміння враховувати психологічні та індивідуальні особливості школярів, що є важливою складовою сучасного уроку фізики [3, с.248].

Отже, проектні технології є ефективним засобом підготовки майбутнього вчителя фізики, оскільки сприяють формуванню професійної компетентності, розвитку дослідницького мислення та педагогічної самостійності. Вони дозволяють студенту переходити від пасивного засвоєння знань до активного конструювання й практичного застосування, готують до впровадження інновацій у шкільній практиці та відповідають сучасним вимогам освіти.

Список використаних джерел:

1. Акуленко І.А., Жидков О.Е. Теоретичні основи підготовки майбутнього вчителя математики до організації проектної діяльності школярів. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2018. Вип. 168. С. 15
2. Гладій Л.К. Метод проектів – як освітня технологія/ Х. : Ранок, 2012. 160 с.
3. Ткаченко А.В., Миндрул Б.І. Сучасні гаджети та служба Google Class– room як засіб формування мотивації вивчення фізики. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2018. Вип. 168. С. 248–252.
4. Фізика. Навчальні програми для 10– 11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. URL:
<https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/fizika-10-11-avtorskij-kolektiv-pid-kerivnicztvom-lokteva-vm.pdf>

*Пускай Семен Сергійович,
здобувач третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти кафедри педагогіки та
освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
Україна, м. Івано-Франківськ*

РОЛЬ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ ЛЮДСЬКОГО КАПІТАЛУ В УКРАЇНІ

У сучасних умовах трансформації української економіки, посилення глобальної конкуренції та переходу до моделі сталого розвитку людський капітал посідає статус ключового стратегічного ресурсу держави. Від рівня його кваліфікації та сформованих компетентностей залежить інноваційна спроможність економіки, продуктивність праці, конкурентоспроможність робочої сили та адаптивність суспільства до кризових викликів.

Потребу в безперервному економічному навчанні, що забезпечує оновлення знань протягом життя, актуалізують сучасні тенденції – євроінтеграційні процеси, цифровізація, становлення інноваційної економіки, зміна характеру зайнятості, поява нових професій та компетентностей. У цьому контексті слушною є позиція Р. Патори, який підкреслює, що в умовах динамічного ринку праці професійну спроможність людини визначає не формальний диплом, а її здатність до безперервної освіти, що забезпечує гнучку адаптацію до інноваційних та технологічних змін [2, с. 7–8]. Відтак, безперервна економічна освіта перетворюється на необхідну передумову професійної мобільності та ключовий чинник зміцнення людського капіталу, адже формує здатність особистості оперативно реагувати на виклики сучасних економічних трансформацій.

Сталий розвиток людського капіталу в Україні безпосередньо корелює з рівнем освітнього потенціалу населення та можливістю постійного оновлення компетентностей відповідно до вимог сучасної економіки. Провідні науковці (О. Грішнова, Д. Дзвінчук, В. Куценко, Г. Євтушенко, Т. Шульц та ін.) переконливо доводять, що людський капітал формується внаслідок інвестицій у знання, освіту, кваліфікацію та розвиток здібностей людини, а безперервне навчання виступає ключовим механізмом його накопичення й відтворення.

Як зазначає А. Шахно [4, с. 285], інвестування в освіту й особистісний розвиток має високу економічну віддачу, оскільки прямо сприяє зростанню потенціалу людського капіталу та підвищує його конкурентоспроможність у

довгостроковій перспективі. У цих умовах поступово формується нова освітня парадигма, зорієнтована на виклики суспільства знань. Її сутність полягає у розумінні освіти як стратегічного ресурсу суспільних трансформацій, трактуванні освітнього середовища як простору особистісного й професійного становлення, інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти в єдину систему безперервного навчання. Невіддільним елементом цієї парадигми є визнання потреби постійного оновлення компетентностей, підвищення кваліфікації та розвитку здатності людини до адаптації в умовах швидкозмінних соціально-економічних процесів.

У той же час підвищення якості людського капіталу неможливе без розвитку науки та зміцнення кадрового потенціалу наукової сфери, що виступає ключовою умовою становлення інноваційної економіки. Наукові дослідження створюють інтелектуальний фундамент для модернізаційних процесів, забезпечують появу нових технологій, управлінських моделей та виробничих рішень, які визначають конкурентоспроможність держави у глобальному середовищі. Розвиток наукового сектору сприяє формуванню високотехнологічних робочих місць, професійних спільнот та оновленню кваліфікаційного складу робочої сили, що стимулює зростання продуктивності праці та підсилює економічну стійкість країни. За таких умов інвестиції у розвиток науки й підтримку наукових кадрів необхідно розглядати не як витрати, а як довгострокові вкладення у формування інтелектуального потенціалу держави, які сприяють інноваціям, зміцнюють людський капітал та створюють фундамент для соціально-економічного прогресу.

На думку Т. Панчишина [3], досвід країн із високим рівнем розвитку людського капіталу – зокрема Фінляндії, Сінгапуру та Німеччини – переконливо засвідчує, що стратегічні інвестиції в освіту є визначальним чинником формування якісного людського ресурсу. Ідеї, відображені в «Меморандумі безперервної освіти» [5] Європейського Союзу, а саме забезпечення базових знань і навичок для всіх громадян, збільшення інвестицій у людські ресурси, упровадження інноваційних методів навчання, розвиток наставництва, удосконалення систем оцінювання якості освіти та наближення освітніх послуг до місця проживання, повинні визначати стратегічні напрями модернізації вітчизняної освітньої системи. У цьому контексті, як підкреслює Д. Дзвінчук [1], державна політика розвитку безперервної освіти має ґрунтуватися на інтеграції найкращих міжнародних практик, послідовному входженні України до європейського освітнього простору, гармонізації освітніх стратегій із політикою зайнятості та реальними потребами ринку праці, розширенні співпраці з провідними міжнародними освітніми організаціями та активному впровадженні цифрових технологій на всіх рівнях освіти. У сукупності ці чинники забезпечать

глибоку модернізацію національної освіти та підвищення її здатності формувати конкурентоспроможний людський капітал.

Отже, безперервна економічна освіта відіграє визначальну роль у забезпеченні сталого розвитку людського капіталу в Україні. Вона не лише сприяє підвищенню професійної мобільності населення, а й забезпечує здатність суспільства адаптуватися до викликів сучасної економіки та формувати інноваційний потенціал країни. У поєднанні з розвитком науки, модернізацією освітньої системи й гармонізацією державної політики відповідно до європейських стандартів безперервне навчання стає стратегічним інструментом економічного зростання, соціального поступу та підвищення конкурентоспроможності України в глобальному просторі.

Список використаних джерел

1. Дзвінчук Д. Роль безперервної освіти в стратегії розвитку людського капіталу. *Вісник Львівського університету*. 2020. Вип. 29. С. 53–60.
2. Патора Р. Ринок освіти в системі кадрового забезпечення стратегічного розвитку країни. Львів, 2002. 336 с.
3. Панчишин Т., Лоїк Р., Демчишак Н. Інвестування в розвиток людського капіталу в умовах інтелектуалізації економіки. *Економіка та суспільство*. 2024. № 69. URL: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2024-69-143>
4. Шахно А.Ю. Моделі розвитку та державне регулювання людського капіталу в умовах глобалізації : дисертація на здобуття наукового ступеня доктора економічних наук. Львів, 2019. 561 с.
5. A Memorandum on Lifelong Learning. URL: https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf

Синюк Ангеліна,

здобувачка другого (магістерського) рівня
вищої освіти

Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника,

Клепар Марія,

докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри початкової освіти та
освітніх інновацій

Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника

Україна, м. Івано-Франківськ

ВПЛИВ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

На сучасному етапі розвитку освіти особливого значення набуває гармонійне поєднання інтелектуального, емоційного та творчого розвитку особистості, що є основою формування цілісної, конкурентоспроможної та духовно багатой людини. У сучасній педагогічній науці дедалі більше уваги приділяється емоційному інтелекту як складнику, що безпосередньо впливає на успішність навчальної діяльності, здатність до самопізнання, саморегуляції, емпатії та конструктивної взаємодії з іншими. У цьому контексті емоційний інтелект розглядається як важливий чинник розвитку креативності, самовираження, здатності до рефлексії та створення позитивного емоційного клімату в освітньому середовищі, що особливо актуально для молодших школярів.

У дослідженні підкреслюється, що розвиток творчих здібностей дитини неможливий без належного рівня емоційної культури, адже саме вона забезпечує внутрішню гармонію, мотивацію до пізнання нового, відкритість до творчого пошуку.

Таким чином, емоційний інтелект виступає не лише передумовою ефективного міжособистісного спілкування, а й фундаментом для становлення особистості, здатної до творчого мислення, уяви, ініціативності, естетичного сприйняття світу та відкритості до нового досвіду. Розвиток цих якостей у молодшому шкільному віці створює сприятливі умови для формування гармонійної, емоційно зрілої та творчо активної особистості, готової до подальшого саморозвитку і самореалізації у різних сферах життя.

Проаналізовано сучасні психолого-педагогічні підходи до проблеми розвитку творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку, представлені у працях І. Павленко, І. Курліщук, В. Рибалка, А. Моляка, В. Сухомлинського та

інших дослідників. Зазначено, що основою креативного розвитку дитини є єдність інтелектуальної, емоційної та мотиваційної сфер, які формуються у процесі активної пізнавальної діяльності, спілкування та художньо-творчої взаємодії. У тексті розкрито взаємозв'язок між емоційним інтелектом та креативним мисленням, які разом забезпечують цілісний розвиток особистості молодшого школяра.

Підкреслено, що у молодшому шкільному віці розвиток емоційного інтелекту сприяє формуванню базових психологічних якостей, які є необхідними для творчої діяльності, зокрема: підвищенню рівня емоційної стабільності, саморегуляції та самоусвідомлення; розвитку емпатії, здатності розуміти почуття інших людей, що створює умови для співпереживання та колективної творчості; удосконаленню комунікативних і соціальних навичок, що полегшує взаємодію з однолітками й педагогами; зростанню пізнавальної активності, розвитку уяви, фантазії та здатності до творчого самовираження через мистецькі й ігрові форми діяльності.

Результати експериментальних досліджень підтверджують, що системне використання методик, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту — таких як ігрові вправи, творчі ситуації, емоційно-ціннісні завдання, елементи арт-терапії, казкотерапії, музично-ритмічні імпровізації — позитивно впливає на формування творчих здібностей молодших школярів. Завдяки цим методикам діти вчаться краще розуміти власні емоції, виражати їх у прийнятній формі, долати внутрішні бар'єри та вільніше проявляти свою індивідуальність у творчому процесі.

На сучасному етапі розвитку освіти пріоритетним завданням педагогіки є гармонійне поєднання інтелектуального, емоційного й творчого аспектів розвитку особистості. Освітній процес має бути спрямований не лише на передачу знань, а й на формування здатності до емоційного осмислення світу, естетичного переживання, самовираження через різні види творчої діяльності. У цьому контексті емоційний інтелект виступає важливим чинником розвитку креативності, ініціативності та ефективної міжособистісної взаємодії у процесі навчання.

У роботі обґрунтовано, що розвиток творчих здібностей неможливий без достатнього рівня емоційної культури дитини — уміння розпізнавати, регулювати та конструктивно використовувати власні емоції у навчально-творчій діяльності. Саме емоційний інтелект є психологічною основою формування цілісної особистості, здатної до творчого мислення, гнучкості, відкритості до нового досвіду, готовності приймати нестандартні рішення й активно взаємодіяти із соціальним і культурним середовищем. Таким чином, розвиток емоційного інтелекту в молодшому шкільному віці створює передумови для становлення

творчої, гармонійно розвиненої особистості, здатної успішно реалізувати свій потенціал у подальшому житті.

Отримані результати засвідчили істотне підвищення рівня креативності учнів, розвитку їх емоційно-вольової сфери, саморегуляції, уміння генерувати нові ідеї, адекватно виражати почуття, конструктивно взаємодіяти з однолітками та педагогами.

Практичне значення роботи полягає у визначенні ефективних форм і методів організації освітнього процесу, які інтегрують розвиток емоційного інтелекту та творчих здібностей: проєктна діяльність, ігрові технології, інтегровані уроки мистецтва, елементи емоційного тренінгу.

Таким чином, емоційний інтелект виступає ключовим чинником розвитку творчої особистості молодшого школяра, сприяючи його гармонійному становленню, самовираженню та адаптації в освітньому середовищі. Сформований емоційний інтелект забезпечує здатність дитини розуміти власні емоції, регулювати їх, адекватно реагувати на почуття інших людей, що створює сприятливі умови для розвитку емпатії, комунікативної компетентності та соціальної взаємодії.

Розвиток емоційного інтелекту тісно пов'язаний із формуванням творчого потенціалу, оскільки саме емоційна чутливість, уява та здатність до співпереживання є підґрунтям креативного мислення. У початковій школі важливо створювати емоційно позитивне середовище, де кожен учень матиме змогу вільно висловлювати власні почуття, ідеї та художні образи.

Ефективна педагогічна взаємодія, яка базується на принципах гуманізму, довіри та підтримки, сприяє розвитку емоційної культури дитини, що, своєю чергою, активізує її творчі здібності. Отже, емоційний інтелект є не лише складовою особистісного розвитку молодшого школяра, а й важливим інструментом формування творчої, духовно багатой і емоційно зрілої особистості, здатної до самореалізації в сучасному суспільстві.

Список використаних джерел

1. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Чому він може значити більше, ніж IQ / пер. з англ. Київ : Видавництво «КМ-Букс», 2018. 480 с.
2. Савченко О. Я. Розвиток особистості молодшого школяра в навчальному процесі : навч.-метод. посіб. Київ : Педагогічна думка, 2019. 256 с.
3. Масол Л. М. Мистецька освіта в контексті духовного розвитку особистості. Київ : Педагогічна думка, 2019. 312 с.
4. Петренко В. Ф. Психологія творчості та емоційної культури особистості. Харків : Основа, 2020. 228 с.

*Стинська Вікторія Володимирівна,
доктор педагогічних наук, професор
кафедри педагогіки та освітнього
менеджменту імені Богдана Ступарика,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
Україна, м. Івано-Франківськ*

*Бандура Ілона Миколаївна,
здобувачка другого (магістерського) рівня
вищої освіти кафедри педагогіки та
освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
Україна, м. Івано-Франківськ*

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасні трансформації освітнього простору, пов'язані з євроінтеграційними процесами, інформатизацією суспільства, а також військовими та соціально-економічними викликами, висувають нові вимоги до професійної підготовки викладачів закладів вищої освіти. В умовах зростання рівня стресу, емоційного виснаження та інформаційного перевантаження особливої актуальності набуває проблема формування ціннісного ставлення до ментального здоров'я майбутніх викладачів.

У науковому контексті проблема формування ціннісного ставлення до ментального здоров'я майбутніх викладачів розкривається через систему фундаментальних понять, що визначають зміст і логіку дослідження.

Цінність – це суб'єктивно значуще для особистості уявлення про важливість певного явища, ідеї або дії, яке виступає орієнтиром її поведінки. У професійній діяльності викладача цінності виконують функцію смислових детермінант, спрямовуючи вибір педагогічних підходів, стиль взаємодії зі студентами та ставлення до професії. Професійні цінності структурують світогляд майбутнього педагога і визначають гуманістичний вектор його діяльності [4].

Ставлення – це стійка психологічна установка особистості щодо певних об'єктів або явищ, що включає три взаємопов'язані компоненти:

- когнітивний (уявлення та знання про об'єкт),
- емоційний (емоційно-оцінне ставлення до нього),
- поведінковий (готовність діяти відповідним чином).

Як психологічне явище ставлення формується поступово, у процесі набуття життєвого та професійного досвіду.

Ціннісне ставлення – інтегрований феномен, що поєднує ціннісні орієнтації та індивідуальне ставлення до певного об'єкта. Воно передбачає не лише усвідомлення значущості певного явища, а й внутрішню готовність діяти відповідно до цієї значущості. Для майбутнього викладача це означає здатність усвідомлювати важливість психоемоційного благополуччя й цілеспрямовано підтримувати власне ментальне здоров'я як умову професійної ефективності [4].

Ментальне здоров'я – це комплексна характеристика психічного благополуччя особистості, що забезпечує її емоційну стабільність, здатність до саморегуляції, адекватної соціальної взаємодії та ефективного розв'язання життєвих і професійних завдань. Згідно з Н. Казмірчук, ментальне здоров'я постає як основа здатності особистості до емпатії, рефлексії, прийняття рішень і адаптації до змін, що є критично важливим у педагогічній діяльності [5].

Таким чином, формування ціннісного ставлення до ментального здоров'я майбутнього викладача передбачає усвідомлення його значення, внутрішню готовність турбуватися про власне психічне благополуччя та застосування стратегій самопідтримки як невід'ємної складової професійної культури.

Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки підкреслює, що збереження ментального здоров'я учасників освітнього процесу є важливою умовою забезпечення якості професійної підготовки та сталого розвитку освітньої системи. У контексті підготовки майбутніх викладачів особливо наголошується на необхідності створення підтримувального освітнього середовища, запровадження програм психологічного супроводу та розвитку навичок саморегуляції [1]. Статистичні дані вказують, що понад 60% студентів педагогічних спеціальностей стикаються з хронічним перевтомленням, тривожністю та ознаками емоційного вигорання. Під впливом зовнішніх стресорів майбутні викладачі нерідко ігнорують потреби власного психічного благополуччя, що з часом негативно позначається на професійній ефективності [2].

Формування ціннісного ставлення до ментального здоров'я у майбутніх викладачів закладів вищої освіти є одним з ключових компонентів їхньої професійної компетентності та педагогічної культури. Усвідомлення значущості ментального здоров'я впливає на стійкість до професійного вигорання, здатність до ефективної комунікації, розвиток емпатії та гуманістичного підходу до студентів.

Психологічне здоров'я і здатність підтримувати конструктивну взаємодію у навчальному процесі розглядаються як необхідні передумови забезпечення здорового освітнього середовища [3]. Відповідно підготовка викладачів має включати системну роботу зі становлення емоційної та комунікативної компетентності, формування навичок психічної саморегуляції та рефлексії, що сприяє зміцненню внутрішніх ресурсів особистості.

Для ефективного формування ціннісного ставлення до ментального здоров'я майбутніх викладачів доцільним є впровадження цілеспрямованих педагогічних заходів.

1. Інтегрувати у програми професійної підготовки навчальні курси та тренінги, спрямовані на розвиток емоційної грамотності, навичок саморегуляції, стресостійкості та психологічної гігієни, що сприятиме усвідомленню майбутніми викладачами важливості підтримки власного ментального здоров'я.

2. Забезпечити функціонування служб психологічної підтримки та супервізійних груп у закладах вищої освіти, які можуть надавати консультативну допомогу, здійснювати психопрофілактику та підтримувати студентів у подоланні емоційних труднощів.

3. Створювати атмосферу взаємоповаги, довіри та партнерської комунікації у студентських групах і в системі «викладач – студент», що сприятиме зниженню емоційної напруги та формуванню сприятливого психологічного клімату.

4. Реалізовувати заходи з профілактики професійного вигорання, зокрема оптимізацію навчального навантаження, розвиток навичок тайм-менеджменту, підтримання балансу між навчанням, діяльністю та відпочинком.

5. Стимулювати рефлексію професійної ідентичності майбутніх викладачів, зокрема шляхом ведення рефлексивних щоденників, участі у волонтерських та педагогічних проєктах, обговорення професійних цінностей та особистих мотивів.

Реалізація зазначених заходів сприятиме формуванню у майбутніх викладачів відповідального, усвідомленого та внутрішньо мотивованого ставлення до збереження власного ментального здоров'я, що є основою їхньої професійної стійкості та ефективної педагогічної діяльності.

Отже, ціннісне ставлення до ментального здоров'я є невід'ємною складовою педагогічної культури майбутнього викладача. Воно формує основу його професійної зрілості, сприяє розвитку етичної відповідальності, психологічної гнучкості та гуманістичного світогляду. Підготовка майбутніх педагогів має передбачати системну роботу над розвитком усвідомленого ставлення до ментального здоров'я як складника загальної педагогічної культури та життєвої компетентності.

Список використаних джерел

1. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. Київ : МОН України, 2022. 48 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2022/04/15/VO.plan.2022-2032/Stratehiya.rozv.VO-23.02.22.pdf> (дата звернення: 01.11.2025).
2. Карась І. В. Емоційний інтелект у структурі професійної компетентності педагога. Львів : Світ, 2020. 214 с.
3. Карамушка Л. М. Психологічне здоров'я вчителя. Київ : Центр навчальної літератури, 2018. 256 с.
4. Шевченко Т. В. Психологічна культура педагога: теорія і практика формування. Київ : Логос, 2020. 212 с.
5. Казмірчук Н. П. Психічне здоров'я особистості: теоретико-прикладний аспект. Київ : Академвидав, 2021. 240 с.

СЕКЦІЯ 4. УДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: НАЦІОНАЛЬНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

*Kamila Helena Hawrylak,
mgr Doktorantka Szkoły
Doktorskiej Nauk Społecznych
Uniwersytet Marii
Curie-Skłodowskiej w Lublinie
Polska, Lublin*

„Odporny nauczyciel – odporny uczeń: rola rozwoju kapitału psychologicznego nauczycieli przedmiotów artystycznych w systemie kształcenia ustawicznego wobec globalnych wyzwań współczesności”

Wprowadzenie. Żyjemy w epoce różnego rodzaju kryzysów – zdrowotnych, społecznych, ekonomicznych i kulturowych. Edukacja artystyczna, choć często marginalizowana w systemach oświaty, staje się dziś jednym z ostatnich miejsc, gdzie człowiek może doświadczać sensu, harmonii i wspólnoty. Nauczyciel przedmiotów artystycznych, pracujący na co dzień z emocjami, ekspresją i indywidualnym wysiłkiem ucznia, staje się naturalnym przewodnikiem po świecie niepewności – kimś, kto nie tylko uczy sztuki, ale uczy radzenia sobie z życiem poprzez sztukę – osobą, która wie bardzo dobrze, że sukces przychodzi na skutek wytrwałej pracy i związany jest z podnoszeniem się z licznych porażek. Właśnie dlatego w dobie globalnych wyzwań tak ważne jest, by inwestować w kapitał osobisty nauczycieli przedmiotów artystycznych pracujących tak z klasą, jak i indywidualnie – np. nauczycieli gry na instrumencie.

Znaczenie kapitału psychologicznego i innych zasobów w edukacji artystycznej

Kapitał psychologiczny w odniesieniu do teorii Luthansa, Youssef-Morgan i Avolio [1] to zbiór zasobów psychologicznych, które pozwalają pracownikowi – w tym przypadku nauczycielowi – zachować efektywność i poczucie sensu. Znaczenie kapitału psychologicznego zostało udokumentowane licznymi wynikami badań empirycznych tak w dziedzinie zarządzania jak i w obrębie pedagogiki. Wyrosła na gruncie psychologii pozytywnej teoria kapitału psychologicznego określa za niezbędne do efektywnej pracy takie zasoby jak:

- poczucie samoskuteczności – wiarę w swoje możliwości pedagogiczne,
- nadzieję – zdolność do wyznaczania celów i poszukiwania różnorodnych możliwych dróg ich realizacji,
- optymizm – tendencję do dostrzegania możliwości mimo ograniczeń,

- rezyliencję – umiejętność regeneracji po porażkach, wytrzymałość w warunkach utrudnionego działania.

Dobrze jest, gdy te podstawowe zasoby wchodzące w skład wspomnianego kapitału psychologicznego – tzw. *PsyCap*, są wzbogacone wysokim poziomem innych zasobów osobistych [2], takich jak np.: inteligencja emocjonalna, refleksyjność czy kreatywność, które w edukacji artystycznej wydają się mieć szczególne znaczenie. To właśnie poziom zasobów osobistych, a w szczególności odporność psychiczna decyduje, czy nauczyciel potrafi być dla ucznia stabilnym punktem odniesienia w świecie niepewności. Jeśli tak jest, to w nauczaniu ma szansę pojawić się rodzaj sprzężenia – czyli wytworzenia się odporności relacyjnej, gdzie obecność „odpornego nauczyciela” może warunkować kształtowanie się „odpornego ucznia”.

Waga tego procesu w edukacji artystycznej jest nie do przecenienia. Szczególnego wymiaru nabiera ona jednak w indywidualnej edukacji muzycznej, gdzie relacja mistrz–uczeń bardzo często jest wyjątkowa – indywidualna, osobista, emocjonalna, długotrwała, zaś nauczyciel niejednokrotnie staje się osobą znaczącą, mentorem, przyjacielem. Uczeń czerpie nie tylko z wiedzy technicznej, ale także z postawy emocjonalnej nauczyciela: sposobu reagowania na stres, treść, porażkę czy sukces, ale także z codziennego podejścia do problemu wytrwałości, wiary w możliwość dotarcia do dalekosiężnego celu. Jeśli nauczyciel zachowuje spokój, optymizm, nadzieję i poczucie sensu, uczeń uczy się tego samego. Rezyliencja – która w kontekście poważnych kryzysów wydaje się być dominującym zasobem *PsyCap* – jest więc indywidualną cechą, której poziom może szczególnie sprzyjać procesom relacyjnym i modelowaniu w relacji nauczyciel – uczeń.

Kapitał psychologiczny i inne zasoby osobiste a kształcenie ustawiczne

Patrząc na kwestię systemu kształcenia ustawicznego z opisanej wcześniej perspektywy można uznać, że powinien on wspierać nie tylko kompetencje metodyczne, ale przede wszystkim rozwój wewnętrzny nauczycieli przedmiotów artystycznych. W tradycyjnym modelu doskonalenia zawodowego dominowało myślenie o warsztacie dydaktycznym [3]. Dziś wiemy, że bez wysokiego poziomu kapitału psychologicznego, kreatywności, refleksyjności, inteligencji emocjonalnej i innych osobistych zasobów nauczyciela nie ma efektywnej edukacji artystycznej ani skutecznego kształtowania silnego, świadomego człowieka – odbiorcy oraz twórcy kultury i sztuki. Dlatego też kształcenie ustawiczne powinno obejmować między innymi:

- rozwój samoświadomości w zakresie posiadanych zasobów osobistych i umiejętność zarządzania nimi; warsztaty budowania odporności psychicznej;
- warsztaty z komunikacji i arteterapii – by doświadczać samemu siły terapii przez sztukę i móc stosować ją w pewnym zakresie w codziennej pracy z uczniami;
- wspólnoty praktyki – czyli działającej sieci nauczycieli wspierających się wzajemnie z możliwością mentoringu specjalistów z różnych dziedzin nauki (np.

pedagogów, psychologów, psychoterapeutów, arteterapeutów, kognitywistów, neurobiologów, lekarzy czy informatyków) – zależnie od potrzeb;

- działania sprzyjające odnowie twórczej (np. projekty artystyczne, twórcze rezydencje dla pedagogów) w tym z wykorzystaniem nowoczesnych technologii komunikacyjnych oraz współpracy międzyuczelnianej i międzyszkolnej;

- działania pogłębiające umiejętność współpracy z najbliższym środowiskiem ucznia, często doświadczonym wskutek codziennych trudności i traumy.

Takie formy kształcenia mają szansę wzmacniać rezyliencję systemowo – nie tylko jednostkowo, ale i instytucjonalnie.

Kultura i edukacja artystyczna jako przestrzeń kształtowania odporności

W ostatnich latach, gdy szczególnie dramatycznie przedstawia się sytuacja na Ukrainie – edukacja artystyczna (obok innych przedmiotów) staje się przestrzenią kształtowania odporności. Kontakt ze sztuką i twórczość to bowiem wyzwacz, wentyl emocjonalny, ale także obszar kultywowania wartości i rodzimych tradycji. Kulturotwórcza rola sztuki jako nośnika nadziei, pamięci i wiary jest nie do przecenienia [4].

W tym kontekście poziom rezyliencji i ogólnie zasobów kapitału psychologicznego nauczycieli przedmiotów artystycznych ma wymiar dużo szerszy. Nie chodzi już tylko o transmisję treści dydaktycznych, lecz o budowanie rezyliencji społecznej i kulturowej w oparciu o autoteliczną wartość sztuki. Warto dostrzec, że waga kwestii kultury jest zauważana na najwyższych szczeblach. W lutym 2025 roku przyjęto w Ukrainie *Deklarację w sprawie wzmocnienia odporności sektora kultury* [5], która w dużym stopniu dotyczy odbudowy kraju i ochrony kultury. Fakt ten wskazuje na świadomość wagi kultury i dziedzictwa dla budowania tożsamości oraz kształtowania społeczeństwa. Budowanie odporności sektora kultury nie może jednak ograniczać się głównie do rekonstrukcji budynków czy ochrony zabytków. Musi to być również odbudowa ludzi – ich psychicznych zasobów i zdolności do tworzenia, uczenia, przekazywania wartości.

W tym kontekście nauczyciele przedmiotów artystycznych – w tym także nauczyciele indywidualnej gry na instrumencie – są strażnikami duchowego dziedzictwa. Ich osobista odporność staje się jednym z warunków przetrwania kultury, a codzienna praca pedagogiczna – formą oporu w stosunku do zła i jednocześnie nadzieją odnowy. Tak więc „odporny nauczyciel – odporny uczeń” to nie tylko pedagogiczny model, lecz idea na rzecz przetrwania kultury w czasie różnego rodzaju globalnych kryzysów.

Zakończenie. W świecie, który coraz częściej traci przewidywalność, to nauczyciele przedmiotów artystycznych przypominają o nadziei, sensie i pięknie. Inwestowanie w ich zasoby osobiste to nie przywilej, lecz konieczność – warunek rozwoju odpornego społeczeństwa. Tam, gdzie przetrwa nauczyciel, który jest pewny

siebie, odporny, poszukujący z optymizmem rozwiązań, zapalający płomień nadziei i ekspresji pomimo toczącego się wokół zła czy pojawiających się trudności, tam przetrwa także kultura, tożsamość i człowieczeństwo.

Pamiętajmy jednak, że ten nauczyciel jest także tylko człowiekiem, którego zasoby muszą być uzupełniane świadomie, który musi doświadczać wsparcia i umieć zarządzać własną energią. W tym właśnie może go wspomóc odpowiednio prowadzona pod tym kątem edukacja ustawiczna. Zadanie to z pewnością nie należy do łatwych, ale na pewno do wartych wdrażania w zakresie możliwym do realizacji w danym momencie.

Wykaz wykorzystanych źródeł

1. Luthans, F., Youssef, C. M., Avolio, B. J. Psychological Capital: Developing the Human Competitive Edge. Oxford: Oxford University Press, 2007.
2. Hobfoll, S. E. Stres, kultura, społeczność. Psychologia i filozofia stresu. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006.
3. Edukacja artystyczna i kulturalna w szkołach w Europie. Eurydice. Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 2010. DOI: 10.2797/32653.1.
4. Wilk, T. Sztuka jako potrzeba kształtowania pozytywnych zmian w przestrzeni społecznej // Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J: Paedagogia-Psychologia. 2023. Vol. 35, t. 2. S. 139-151. DOI: 10.17951/j.2023.36.2.139-151.
5. Declaration on Strengthening Cultural Sector Resilience in Ukraine. Ukraina, 1 lutego 2025. Ministerstwo Kultury i Komunikacji Strategicznej Ukrainy.
Dostęp: <https://mcsc.gov.ua/wp-content/uploads/2025/02/declaration-and-the-list.pdf> (dostęp: 4 listopada 2025).

*Danuta Wosik-Kawala,
PhD, Professor; Maria Curie-Skłodowska
University in Lublin (UMCS) Institute of
Pedagogy –Department of Education Theory
Poland, Lublin*

THE IMPORTANCE OF LIFELONG LEARNING IN THE FOSTER CARE SYSTEM IN POLAND

The Foster Care System. The foster care system in Poland regulates various forms of care for children who cannot be raised by their biological parents. It is defined as “a set of persons, institutions, and activities aimed at providing temporary care and upbringing to children in cases where parents are unable to fulfill their care and educational responsibilities” [1, Article 2(2)].

In Poland, the foster care system comprises both family-based and institutional forms, allowing the diverse needs and circumstances of children deprived of parental care to be addressed. Although these forms differ in organization and nature, they share a common and overarching objective: to ensure the well-being of the child by supporting their development, assisting them in coping with trauma, and creating conditions as close as possible to those of a properly functioning family. Family foster care includes children’s homes and foster families, which may be: related families (kinship care), non-professional foster families, or professional foster families, including emergency and specialist families. Specialist foster families provide care for children with disabilities, mental disorders, or specific needs resulting from traumatic experiences. They may also specialize in caring for children placed under the Act of 9 June 2022 on the Support and Rehabilitation of Minors, where the focus is on proper socialization. Another type of specialist foster family provides care for a minor mother and her child [1, Article 59]. Institutional foster care, on the other hand, is delivered through three primary forms: care and educational facilities, regional care and therapeutic centers, and pre-adoption intervention centers [1, Article 93(1)]. Care and educational facilities include socialization, intervention, specialist-therapeutic, and family-oriented institutions.

Characteristics of Children in Foster Care. When a family crisis occurs, particularly when parents are unable to fulfill their care and educational functions, state institutions intervene, and the child is placed outside the family home. Many children in foster care experience multiple burdens resulting from adverse family environments. They often enter the system with significant cognitive, emotional, social, and health-related deficits. Many have special developmental needs or present symptoms of demoralization, addiction, personality disorders, or intellectual disabilities [2, pp. 78–79].

Most foster care residents come from educationally inefficient families characterized by accumulated pathogenic factors. The most common dysfunctions include parental alcohol abuse, domestic violence, and other co-occurring pathologies that prevent parents from properly fulfilling their duties [3, p. 96].

Children exposed to such pathological environments often display increased tension, leading to concentration difficulties, memory problems, low school motivation, learning challenges, truancy, and grade repetition [4]. Many children in foster care have Foetal Alcohol Syndrome (FAS), intellectual deficits, emotional and social problems, developmental anomalies, or histories of violence and sexual abuse. Others suffer from Reactive Attachment Disorder (RAD), which manifests as either an inability to form stable relationships or a lack of inhibition in social interactions, expressed through intrusive, clingy, and overly familiar behavior toward others [5, pp. 176–177]. These children frequently experience deprivation in the form of neglect, violence, emotional withdrawal, and a lack of adequate parental response [6, p. 471].

Children raised in foster care constitute a significant and diverse social group in Poland, differing in age, legal status, and disability levels. Supporting their development and compensating for deficits requires foster caregivers to continuously acquire new knowledge, skills, and professional competencies.

Lifelong Learning as a Prerequisite for the Professionalization of Foster Care Educators. Foster care is defined primarily by the relationships between children and their caregivers, educators, and foster parents. It is a sphere of daily life marked by emotions, challenges, crises, and doubts, but also by successes, joy, and a profound sense of purpose, rooted in the awareness that educational efforts foster the child's growth, security, identity, and belonging. This process gives children a genuine opportunity to rebuild relationships and establish a stable foundation for balanced physical and psychological development. Such responsibilities require thorough professional preparation, both in institutional and family-based care. In addition to formal qualifications, such as relevant academic degrees (for institutional educators) or PRIDE training (for foster parents), educators must possess diagnostic and prognostic skills to assess children's needs, as well as competencies in stimulating development and working with biological parents. Essential qualities include creativity, innovation, problem-solving ability, openness to collaboration, and pedagogical tact [7, p. 241].

Research conducted by the author in 2025 among 483 educators working in both family and institutional foster care revealed that caregivers look after children ranging in age from 7 days to 25 years, with diverse intellectual and emotional capacities. Within a single facility or foster family, an educator may work with individuals at vastly different developmental stages. This situation demands broad, interdisciplinary knowledge, spanning developmental psychology to understand children's needs and capacities,

special education to support children with disabilities or trauma, and personality psychology to appreciate individual differences.

The study identified the most challenging aspects of educators' work as managing aggressive behaviors, including self-harm and suicide attempts, addressing substance use, working with traumatized children, managing learning difficulties, and coping with ineffective cooperation with biological parents. A recent challenge has been supporting children from Ukraine, where migration experiences, trauma, language barriers, and cultural differences further complicate the educator's role.

Effective educational practice therefore requires continuous professional development through courses, workshops, postgraduate studies, and other training opportunities. Lifelong learning enables educators to update and expand their knowledge and skills, serving as a foundation for high-quality pedagogical work. Respondents identified the following areas as particularly valuable for training: mental health issues in children and adolescents, managing aggressive behaviors and addictions, working with challenging parents, motivating pupils to learn, coping with stress, providing first aid, managing household budgets, and conducting occupational therapy workshops.

In response to these professional demands, continuous education has become an integral and essential element of the foster care profession, constituting the cornerstone of both individual and systemic development.

Wykaz wykorzystanych źródeł

1. Act of 9 June 2011 on Family Support and the Foster Care System. *Journal of Laws* 2011, No. 149, item 887.
2. Skalec-Ruczyńska, A. (2023). *The Scale of Violence as a Cause of Placing Children in the Foster Care System and the Role of Foster Caregivers in Overcoming Its Consequences. Child Abused. Theory, Research, Prevention*, 22(1), 75–100.
3. Mielczarek, M. (2019). *Care and Education Facility as an Institutional Form of Foster Care for Social Orphans*. In J. Nyćkowiak & J. Leśny (Eds.), *Research and Development of Young Scientists in Poland: Humanities and Social Sciences* (pp. 96–101). Poznań: Young Scientists.
4. Biedroń, M. (2002). *Implementation of the Care Function in Normal Metropolitan Families*. In M. Biedroń & M. Prokosz (Eds.), *Theoretical and Practical Aspects of Contemporary Care Pedagogy* (pp. 49–59). Toruń: Adam Marszałek.
5. Zalewska, O. (2022). *Use of a Solution-Focused Approach in Working with Family and Institutional Foster Care Pupils. Lublin Pedagogical Yearbook*, 41(1), 173–187.
6. Kołodziejczak, L. (2016). *Reactive Attachment Disorders (RAD) in Children in Care and Educational Institutions. Upbringing in the Family*, XIII(1), 469–485.
7. Dylik, A., Kłuków, J., & Wosik-Kawala, D. (2012). *Socialization Facility – Children's Home*. In D. Wosik-Kawala (Ed.), *Family and Institutional Care and Educational Environments* (pp. 227–244). Lublin: Maria Curie-Skłodowska University.

*Бурлик Віктор Вікторович
здобувач третього (освітньо-
наукового) рівня вищої освіти,
кафедри педагогіки та освітнього
менеджменту імені Богдана Ступарика,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника
Україна, м. Івано-Франківськ*

АУДІОВІЗУАЛЬНІ МЕДІА У НЕПЕРЕРВНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ТА ГЛОБАЛЬНИХ ВИКЛИКІВ: ВІД ПЕРЕГЛЯДУ ДО ВИРОБНИЦТВА ВІДЕО

Повномасштабна війна в Україні та загальна інформаційна турбулентність підвищили вимоги до неперервної педагогічної освіти, зокрема до її стійкості, доступності та змістовного оновлення. На цьому тлі постає завдання осмислити, як аудіовізуальні медіа — цілеспрямований перегляд і критичний аналіз художніх чи документальних фільмів та створення студентських відео — можуть підтримати безперервність професійного розвитку вчителя, посилюючи медіакомпетентність і критичне мислення як підвалини соціальної стійкості. Вітчизняні напрацювання окреслюють художній фільм як ефективний аудіовізуальний засіб навчання у підготовці майбутніх учителів, який, за умови продуманого методичного супроводу, активізує досвід, мислення та рефлексію і спирається на принципи доступності, емоційності та наочності [1, с. 201–207]. Міжнародні студії наголошують, що відеовиробництво у програмах підготовки вчителя є сучасною практикою критичної цифрової грамотності та мультимодального творення, що є релевантним у контексті зміщення комунікації у бік візуальних форматів [2, с. 82–83]. Тематичні огляди з розвитку освіти для глобального громадянства додатково підкреслюють придатність фільму як освітнього медіума завдяки кроскультурній «зв'язності» та «щільності змісту», що створює умови для комплексного опрацювання глобальних питань у межах навчальних програм і різних предметних ліній [3, с. 9]. За цих обставин доцільно зосередити увагу на запитанні, чи здатна системна інтеграція педагогічно спроектованих практик перегляду/аналізу фільмів і студентського відеовиробництва у неперервну педагогічну освіту під час воєнного стану підвищити медіакомпетентність і критичне мислення вчителів і, у підсумку, сприяти освітній та соціальній стійкості спільнот.

Теоретичний фундамент аудіовізуальної дидактики спирається на взаємодію сенсорних, емоційних і когнітивних компонентів навчання.

Підкреслено, що «принцип наочності полягає в необхідності залучити різні органи чуття до процесу навчання. Художні фільми демонструють конкретні образи життєвих і фахових ситуацій, відеометод задіює найбільш активні в людей зір та слух одночасно, а також зачіпає емоційну складову сприйняття, що дає можливість студентам ефективніше аналізувати, “пропускаючи крізь себе” інформацію» [1, с. 205].

Такий підхід органічно поєднується з сучасним баченням критичної цифрової грамотності у підготовці вчителя як спроможності критично читати й створювати цифрові мультимодальні тексти; практики відеовиробництва, зафіксовані у програмах для майбутніх педагогів, демонструють міжпредметну інтеграцію, співпрацю та здатність працювати з візуальною комунікацією як домінантною формою сьогодення [2, с. 82–83]. В оглядах з розвитку освіти також наголошено, що фільм — за умови свідомого методичного супроводу — сприяє об'єднанню інформації, наративу та емоційного тла, створюючи «точки резонансу» з досвідом учнів і студентів, а отже, відкриває шлях до осмислення глобальних тем у межах предметних курсів і поза ними [3, с. 9].

Досвід використання кіно у шкільній освіті Великої Британії показує, що документальні матеріали у поєднанні з методично розробленими матеріалами здатні забезпечити «миттєвий зв'язок» з учнями та підвищити результативність опрацювання складних тем; водночас центральна роль учителя як провідника критичного перегляду та організатора обговорення лишається ключовою, тому саме підготовка педагогів до роботи з фільмами визначає якість результату [4, с. 24–25]. Вказується і на важливі застереження: фільм як ресурс не є універсальним, здатен відтворювати упередження або надмірно емоційно навантажувати аудиторію, що ускладнює критичну дистанцію; отже, добір матеріалу має поєднуватися з розвитком критичного мислення і свідомим «розшаруванням» явних та імпліцитних смислів, включно з аналізом художніх прийомів і авторської позиції [4, с. 26–27].

Паралельні напрацювання в підготовці майбутніх учителів суспільствознавства у США демонструють, що під час аналізу документальних фільмів здобувачі найчастіше звертаються до зіставлення різних джерел і встановлення походження та надійності джерела, причому ці кроки зазвичай ідуть після первинної емоційної реакції, яка «фільтрує» подальший когнітивний аналіз складних соціальних питань [5, с. 240; 243–244]. Для практики це означає потребу в продуманому організаційному рішенні: доцільніше працювати з фрагментами замість повного метру, а перегляд супроводжувати структурованими переглядовими листами та обов'язковим підсумковим обговоренням, що активізує уважне, критичне і дисциплінарно зорієнтоване «читання» екранного тексту [5, с. 238].

Український вимір цієї проблематики визначається умовами воєнного стану, що актуалізували дистанційні та змішані формати, нерівний доступ до ресурсів і підвищені емоційні навантаження на всіх учасників освітнього процесу. Використання аудіовізуальної дидактики має потенціал підтримати безперервність і мотивацію, вибудовуючи місток між навчальним змістом і життєвим досвідом студентів та активізуючи критично-аналітичні й рефлексивні процеси [1, с. 202–205].

Практична логіка впровадження полягає у поєднанні продуманого «відеометоду» в курсах педагогіки з чіткими орієнтирами для перегляду, цільовим добром фрагментів, поетапним обговоренням і завданнями на роботу з джерелами, а також у запровадженні студентського відеовиробництва як мікропроектів критичної цифрової грамотності з акцентом на сюжетну композицію, монтаж і етику публікації [1, с. 205; 2, с. 82–83].

Успіх залежить і від підготовки викладачів: їм варто пропонувати стислий навчально-методичний супровід щодо роботи з фрагментами, переглядовими листами та критичними прийомами аналізу екранного тексту, а також з настановами щодо психологічно безпечної взаємодії з емоційно насиченим контентом [4, с. 24–27; 5, с. 238]. Інфраструктурний аспект не менш суттєвий: за умов нестабільного доступу до мережі доречно застосовувати короткі кліпи, офлайн-пакети та «легкі» формати, а також створювати спільні електронні сховища анотованих фрагментів, узгоджених з результатами навчання і запитам на формування конкретних умінь [5, с. 238].

Узагальнюючи, цілеспрямована інтеграція педагогічно спроектованих практик перегляду/аналізу кіно та студентського відеовиробництва у неперервну педагогічну освіту відповідає викликам воєнного часу і глобальної нестабільності, адже посилює медіакомпетентність, критичне мислення та соціальну стійкість учасників освіти. Дидактичну цінність художнього фільму і відеовиробництва в підготовці вчителя підтверджують як вітчизняні, так і зарубіжні джерела [1, с. 201–207; 2, с. 82–83], а досвід роботи з документалістикою демонструє послідовне поєднання афективного залучення з когнітивним аналізом та ефективність роботи з фрагментами, що супроводжуються структурованими переглядовими листами і підсумковими обговореннями [5, с. 238; 240; 243–244].

На рівні освітньої політики і практики доцільно передбачити модулі аудіовізуальної педагогіки в системі підвищення кваліфікації вчителів, зокрема короткі сертифікаційні курси з критичного перегляду і створення відео; розгорнути національні і регіональні сховища педагогічно анотованих відеофрагментів із методичними матеріалами для різних навчальних дисциплін; унормувати етичні стандарти та підходи до психологічно безпечної роботи зі складними темами; підтримати рішення, орієнтовані на забезпечення рівного

доступу до освітніх ресурсів навіть за умов нестабільного або повільного інтернет-з'єднання у воєнний час. [1, с. 205; 4, с. 26–27; 5, с. 238].

У стратегічній перспективі аудіовізуальні медіа варто розглядати як системоутворювальний компонент неперервної педагогічної освіти у воєнний і повоєнний періоди — і як засіб навчання, і як канал комунікації, і як ресурс відновлення.

Список використаних джерел

1. Сеньовська Н. Л. Окремі аспекти застосування художніх фільмів на заняттях із педагогіки. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка*. Серія: Педагогіка. 2016. № 3. С. 201–207.
2. Watt D. Video Production in Elementary Teacher Education as a Critical Digital Literacy Practice. *Media and Communication*. 2019. 7(2). С. 82–99. URL: <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1967>^[OBJ].
3. McCloskey S. Development Education and Film (Editorial). *Policy & Practice: A Development Education Review*. 2014. № 18. С. 1–14.
4. Kruesmann M. Now Showing: Using Film as an Educational Medium in British Schools. *Policy & Practice: A Development Education Review*. 2014. № 18. С. 15–29.
5. Hilburn J., Buchanan L. B., Journell W. Positioning documentaries as vehicles for developing preservice teachers' analytic skills. *The Journal of Social Studies Research*. 2022. Т. 46. С. 237–248. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2021.09.001>^[OBJ].

*Гладкий Василь,
здобувач третього (освітньо-
наукового) рівня вищої освіти,
кафедри педагогіки та освітнього
менеджменту імені Богдана Ступарика,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника
Україна, м. Івано-Франківськ*

ЕВОЛЮЦІЯ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ У ВИЩІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ: ВІД ПРОЄКТНОЇ ЛОГІКИ 1990-х ДО СИСТЕМНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ 2000-х

Становлення академічної мобільності у вищій педагогічній освіті України на зламі XX–XXI століть є ключовим для розуміння її інтеграції до європейського освітнього простору. Цей процес пройшов складний еволюційний шлях від подолання наслідків радянської ізоляції до створення цілісної системи міжнародної співпраці.

Метою цих тез є аналіз двох ключових етапів цієї трансформації. Перший етап, що охоплює 1990-ті роки, характеризується “проєктною логікою”, де мобільність розвивалася в рамках зовнішніх ініціатив, зокрема програми Tempus [1]. Другий етап, що розпочався після приєднання України до Болонського процесу у 2005 році, ознаменував перехід до “системної інтеграції”, коли мобільність була інституціоналізована на національному рівні. Дослідження цього переходу дозволяє простежити, як академічна мобільність перетворилася з ексклюзивної можливості на стандартизований інструмент підготовки сучасного вчителя.

Після здобуття незалежності українська вища освіта зіткнулася з низьким рівнем інтернаціоналізації, що було серйозною перешкодою для її модернізації [2]. Перші кроки до міжнародної співпраці були зумовлені переважно зовнішніми ініціативами на тлі створення базової національної правової рамки. Закони України “Про освіту” та “Про вищу освіту” надали закладам вищої освіти право укладати договори про співробітництво та встановлювати прямі зв'язки з іноземними установами [3]. Однак ці норми мали дозвільний, а не директивний характер, що зумовило розвиток міжнародної співпраці за “проєктною логікою”.

Ключовим інструментом інтернаціоналізації в цей період стала програма Європейського Союзу Tempus, перший етап якої розпочався ще у 1990 році. Програма була спрямована на міжуніверситетську співпрацю з метою розробки та вдосконалення навчальних програм, реформування університетського

менеджменту та налагодження зв'язків між університетами та суспільством. За 20 років в Україні було реалізовано близько 300 проєктів за участі 130 ЗВО із загальним бюджетом близько 85 мільйонів євро.

Участь у проєктах Tempus мала для педагогічних університетів такі наслідки:

- Інституційний розвиток: Проєкти стимулювали створення та професіоналізацію відділів міжнародних зв'язків, оскільки вимагали навичок управління міжнародними грантами та партнерствами.

- Модернізація змісту освіти: У рамках проєктів розроблялися нові курси та магістерські програми, впроваджувалися інноваційні методики викладання та посилювалося практико-орієнтоване навчання.

- Формування людського капіталу: Мобільність викладачів та адміністративного персоналу сприяла обміну досвідом та поширенню європейських академічних практик, що створювало потужний мультиплікативний ефект.

Таким чином, у 1990-х роках академічна мобільність не була масовим явищем, а радше результатом участі в окремих міжнародних проєктах. Проте саме ця діяльність заклала інституційний та кадровий фундамент для подальших системних перетворень.

Парадигмальний зсув у підходах до академічної мобільності відбувся після офіційного приєднання України до Болонського процесу 19 травня 2005 року [1]. Ця подія ознаменувала перехід від точкових проєктів до всеохопної, системної реформи, спрямованої на інтеграцію до спільного Європейського простору вищої освіти.

Болонський процес запропонував набір конкретних інструментів, що інституціоналізували мобільність:

- Двоциклова структура освіти (бакалавр/магістр): Створення сумісних освітніх рівнів значно спростило перехід студентів між університетами різних країн.

- Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система (ECTS): ECTS стала універсальною “валютою” для вимірювання навчального навантаження та визнання результатів навчання, отриманих за кордоном, що вирішило ключову проблему академічного визнання.

- Забезпечення якості та Додаток до диплома: Ці інструменти були спрямовані на розбудову взаємної довіри між освітніми системами та підвищення прозорості кваліфікацій.

На національному рівні ці принципи були закріплені в новій нормативно-правовій базі. Ключовим документом стала Постанова Кабінету Міністрів України № 579 “Про затвердження Порядку реалізації права на

академічну мобільність” [5]. Це положення та інші акти вперше на системному рівні врегулювали практичні аспекти мобільності: збереження за студентом місця навчання та стипендії, формальні процедури оформлення та визнання результатів.

Для підготовки майбутніх педагогів це означало не лише спрощення процедур, а й зміну освітньої парадигми. Акцент змістився на формування ключових “європейських” компетентностей: спілкування іноземними мовами, міжкультурної взаємодії, соціальних та громадянських навичок, а також здатності до навчання впродовж життя. Академічна мобільність перетворилася з ексклюзивної можливості на дієвий інструмент досягнення цих освітніх цілей.

Висновки. Еволюція академічної мобільності у вищій педагогічній освіті України пройшла два ключові етапи. У 1990-х роках вона розвивалася за “проектною логікою” в рамках програм, як-от Tempus, що заклало основи для інтернаціоналізації. Після 2005 року, з приєднанням до Болонського процесу, відбувся перехід до “системної інтеграції”: мобільність була інституціолізована завдяки єдиним інструментам та національному законодавству, ставши невід’ємною частиною освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Програма Темпус – етапи розвитку. URL: <https://www.tempus.org.ua/uk/tempus/what-is-tempus/159-programa-tempus-detalnij-opis.html> (дата звернення: 26.10.2025)
2. Темпус в Україні. URL: <https://www.tempus.org.ua/uk/tempus/tempus-v-ukraini/79-2009-05-19-20-52-43.html> (дата звернення: 26.10.2025)
3. Закон України “Про вищу освіту”. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 26.10.2025)
4. Болонський процес в Україні 2005-2020: досягнення, виклики та перспективи. URL: https://erasmusplus.org.ua/wp-content/uploads/2022/03/BolognaStudy_Ukraine2005_2020_NEO_ukr.pdf (дата звернення: 26.10.2025)
5. Постанова КМУ №579 “Про затвердження Порядку реалізації права на академічну мобільність” (12.08.2015). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/579-2015-%D0%BF#Text> (дата звернення: 26.10.2025)

*Єгорова Інга Вячеславівна,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри педагогіки та освітнього
менеджменту
імені Богдана Ступарика,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника
Україна, м. Івано-Франківськ*

ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ: ТРАНСФОРМАЦІЇ ТА ВИКЛИКИ ВОЄННОГО ЧАСУ

Сучасні трансформаційні процеси в Україні, спричинені російською військовою агресією, зумовили перегляд пріоритетів національної освітньої політики, зокрема у сфері громадянської освіти майбутніх педагогів. Воєнний стан актуалізував потребу у модернізації освітніх технологій, спрямованих на формування громадянської стійкості, національної ідентичності, відповідальності та здатності педагогів здійснювати громадянське виховання молоді в умовах кризових викликів. Сьогодні громадянська освіта як важлива складова неперервної педагогічної освіти набуває особливого значення, оскільки забезпечує розвиток громадянської компетентності педагогів, їх готовності до захисту демократичних цінностей, прав людини, державності та консолідації суспільства [1].

В умовах війни відбувається зміщення акцентів із традиційного розуміння громадянської освіти до її розгляду як стратегічного ресурсу національної безпеки, інструменту формування стійкості та згуртованості суспільства. Це потребує оновлення змісту, форм і підходів у системі підвищення кваліфікації, перепідготовки та професійного розвитку педагогів, з метою забезпечення їх здатності ефективно реалізовувати громадянське виховання в освітньому середовищі сучасного ЗВО.

В українській педагогічній науці громадянська освіта розглядається як багатовимірне явище, що охоплює формування в особистості системи цінностей, громадянської ідентичності, правової та політичної культури, здатності до соціальної участі та відповідальної громадянської позиції (А. Аніщенко, І.Бех, П. Вербицька, Г.Ващенко, О.Вишневський, П.Кендзьор, О.Олійник, В.Оржеховська, О.Солошенко, М.Стельмахович, О.Сухомлинська.).

У контексті неперервної педагогічної освіти вона реалізується через формування громадянської компетентності педагогів, що передбачає оволодіння

знаннями, уміннями, ціннісними орієнтаціями та досвідом діяльності, спрямованими на виховання в учнів активної громадянської позиції.

Сучасні вітчизняні науковці (О. Пометун, С.Позняк та ін.) наголошують, що громадянська компетентність педагога є інтегральною професійною якістю, яка формується упродовж професійного становлення та вдосконалюється у системі неперервної освіти [2].

Вона включає когнітивний, аксіологічний, діяльнісний і рефлексивний компоненти, що забезпечують здатність педагогів до громадянського виховання учнів та участі у громадському житті. Важливою теоретичною позицією є розуміння громадянської освіти як процесу, що має розвивальний, виховний і соціально-перетворювальний характер [3].

У період війни даний процес потребує адаптації до умов суспільних потрясінь, психологічної вразливості педагогів і здобувачів освіти, підвищених вимог до моральної відповідальності та збереження людяності в умовах жорстких викликів.

Громадянська освіта ґрунтується на низці нормативно-правових актів України, які визначають її стратегічні та змістові вектори. Ключовими документами є Закон України «Про освіту», де закріплено орієнтацію системи освіти на розвиток громадянської відповідальності, поваги до прав і свобод людини, демократичних цінностей [4].

Концепція розвитку громадянської освіти в Україні [5], яка визначає громадянську освіту як невід'ємний компонент неперервної освіти педагогів і важливу складову демократичного розвитку суспільства; Національна стратегія сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2021–2026 роки [6].

Дані документи стали основою для трансформації програм підвищення кваліфікації, удосконалення професійних компетентностей педагогів у сфері громадянської та патріотичної освіти.

Російська військова агресія проти України зумовила глибинні зміни у підходах до громадянської освіти. Її зміст спрямовується на формування не лише громадянських умінь та відповідальності, а й стійкості, готовності до участі у розбудові держави, волонтерській діяльності, інформаційній боротьбі та психологічній саморегуляції.

Важливою тенденцією стали інтеграція компонентів національно-патріотичного, військово-патріотичного та медіаосвітнього виховання в освітні програми педагогічної підготовки [7].

В освітній процес активно впроваджуються курси та тренінги з медіаграмотності, інформаційної безпеки, критичного мислення, цифрової та кризової комунікації, що дає змогу майбутнім педагогам ефективно протидіяти інформаційним маніпуляціям, дезінформації та пропаганді. Віртуальні освітні

спільноти, міжнародні онлайн-курси, участь у проєктах ЄС, НАТО та Ради Європи сприяють розширенню світогляду та формуванню глобальної громадянської ідентичності педагогів [8].

Суттєвих змін зазнала й організація освітнього процесу: поєднання офлайн, онлайн і змішаних форматів, використання цифрових платформ, електронних освітніх ресурсів, аналітики навчальних даних, гейміфікації та симуляційних методик. Все це сприяє підвищенню ефективності формування громадянських компетентностей.

Попри позитивну динаміку, існує низка викликів, що зумовлюють необхідність пошуку нових рішень:

фрагментарність та нерівномірність інтеграції громадянської освіти на різних рівнях педагогічної підготовки – від бакалаврату до післядипломної освіти; недостатнє методичне забезпечення та брак сучасних навчальних ресурсів, орієнтованих на виклики воєнного часу;

обмеженість кількості кадрового потенціалу для впровадження інноваційних підходів до громадянської освіти, зокрема в умовах кадрових змін та міграції освітян;

потреба у психологічній підтримці педагогів і здобувачів освіти, які навчаються та працюють в умовах стресу, травматичного досвіду чи вимушених переміщень;

недостатня координація між закладами вищої освіти, центрами підвищення кваліфікації та громадськими організаціями щодо розроблення інтегрованих програм громадянської освіти.

Отже, модернізація громадянської освіти повинна ґрунтуватися на принципах демократичності, інклюзивності, практичної спрямованості та цифровізації. Необхідною умовою виступає і інтеграція громадянської та медіаосвіти, психологічної підтримки, національно-патріотичного складника, що забезпечить формування в майбутніх педагогів стійкої громадянської позиції, відповідальності та готовності до соціальної діяльності.

Важливим завданням постає також і створення єдиної системи формальної, неформальної та інформальної громадянської освіти педагогів, яка б забезпечувала неперервність, узгодженість та інноваційність її змісту.

Список використаних джерел

1. Про затвердження концептуальних засад освітніх галузей та дорожньої карти реалізації концептуальних засад освітніх галузей на 2025-2030 роки . Наказ Міністерства освіти і науки України від 20 серпня 2025 р. № 1163. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-kontseptualnykh-zasad-osvitnikh-haluzei-ta->

[dorozhnoi-karty-realizatsii-kontseptualnykh-zasad-osvitnikh-haluzei-na-2025-2030-rok](#)
[y](#)

2. Позняк С., Пометун О. Громадянська освіта: методичний посібник для вчителя. Київ : Етна-1, 2008. 174 с.
3. Громадянська освіта та методика її навчання : підручник для студентів педагогічних закладів вищої освіти / за заг. ред. Т. В. Бакка, Т. В. Мелешенко. Київ : УОВІЦ «Оріон», 2019. 320 с.
4. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
5. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні: схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України в редакції від 8 жовтня 2022 р. № 893-р. URL: https://ips.ligazakon.net/document/view/KR180710?ed=2022_10_08
6. Національна стратегія сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2021–2026 роки: Указ Президента України від 27 вересня 2021 р. № 487/2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/487/2021#Text>
7. Громадянська освіта (інтегрований курс) 10 клас. Рівень стандарту: навчальна програма для закладів загальної середньої освіти /Наказ Міністерства освіти і науки України від 03 серпня 2022 р. № 698. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2022/08/15/navchalna.programa.2022.hromadyanska.osvita-10.pdf>
8. The Reference Framework of Competences for Democratic Culture in brief Council of Europe. Strasbourg, February 2021. URL: <https://rm.coe.int/prems-004721-the-reference-framework-of-competences-for-democratic-cul/1680a27f24>

*Кізима Іван Миколайович,
здобувач третього (освітньо-
наукового) рівня вищої освіти,
кафедри педагогіки та освітнього
менеджменту імені Богдана Ступарика,
Карпатський національний університету
імені Василя Стефаника
Україна, м. Івано-Франківськ*

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ЯК ЧИННИК І СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІНАНСІВ І БАНКІВСЬКОЇ СПРАВИ У КОЛЕДЖАХ УКРАЇНИ

Реалізація державного курсу щодо інтеграції України в європейський і світовий освітній простір та необхідність поліпшення якості освітнього процесу закономірно зумовили орієнтири на вивчення та використання зарубіжного досвіду в діяльності закладів вищої та фахової передвищої освіти України.

Тому зарубіжний досвід став вагомим чинником і складовою підготовки майбутніх фахівців з фінансів та банківської справи у фахових коледжах України. Ключові напрямками використання зарубіжного досвіду стали: 1) дуальна система освіти (впровадження ефективних моделей, де навчання тісно пов'язане з практикою на підприємствах, що дозволяє студентам отримати реальний досвід роботи ще під час навчання); 2) інтеграція міжнародних фінансових стандартів та сертифікаційних програм в освітні програми та навчальні плани; 3) оновлення освітніх програм у відповідності до вимог глобального фінансового ринку, що забезпечує конкурентоспроможність випускників; 4) акцент на цифровізацію та сучасні технології (зокрема вивчення того, як зарубіжні заклади освіти інтегрують у свої програми вивчення фінтех, штучного інтелекту, аналітики даних та кібербезпеки тощо); 5) акцентування на розвитку «м'яких» навичок (soft skills); 6) застосування зарубіжного досвіду в розвитку навичок критичного мислення, комунікації, командної роботи та розв'язання різних передбачуваних і непередбачуваних виробничих проблем і ситуацій); 7) зміна акцентів в навчанні з передачі знань на формування компетенцій, що є більш затребуваними на сучасному ринку праці; 8) створення гнучких освітніх програм, які можуть швидко адаптуватися до змін у фінансовій сфері; 9) формування у студентів здатності до безперервного навчання та саморозвитку протягом усього професійного життя; 10) розвиток міжнародної співпраці та мобільності, що виявляється в створення програм міжнародного обміну та стажування для студентів та викладачів для отримання нового унікального досвіду; 11) залучення

іноземних фахівців для проведення лекцій та майстер-класів в українських коледжах тощо.

Вивчення та використання зарубіжного досвіду в професійній підготовці майбутніх фахівців з фінансів та банківської справи знайшло відображення в основоположних документах (статутах, стратегіях і концепціях) фахових коледжів. Переважно це питання аспектно прописується в їхніх розділах, що стосуються розвитку міжнародної діяльності. Приклад комплексного підходу до цієї проблеми дає «Стратегія розвитку Київського фахового коледжу прикладних наук на 2024 – 2029 роки». Документ свідчить, що орієнтири на міжнародні освітні стандарти, інтернаціоналізацію освіти практичне використання зарубіжного досвіду, розвиток міжнародного співпраці охоплює всі основні напрями та стратегічні завдання закладу освіти (таблиця 1).

Таблиця 1

**Визначені у «Стратегії розвитку Київського фахового коледжу прикладних наук на 2024 – 2029 роки» завдання, що відображають роль і значення міжнародного компоненту в її реалізації
(опрацьовано автором за: [2])**

Стратегічні напрями та завдання розвитку	Операційні завдання (індикатори розвитку)
<i>Пreamбула</i>	Коледж модернізує власну освітню діяльність згідно з новими вимогами та міжнародними стандартами... У Стратегії враховано положення міжнародних та українських стратегічних документів
<i>Якість освітньої діяльності</i>	Створення та реалізація умов для якісної підготовки висококваліфікованих фахівців...здатних до ефективної професійної діяльності на рівні світових стандартів, готових до професійного зростання, соціальної та професійної мобільності; Узагальнення найкращих світових практик щодо дуальної форми здобуття фахової передвищої освіти та впровадження її в Коледжі Забезпечення участі здобувачів освіти та науково-педагогічних працівників у програмах академічної мобільності в інших закладах освіти на території України чи поза її межами; Продовження співпраці з закладами освіти щодо питань безперервної ступеневої освіти та навчання за скороченим терміном навчання у закладах освіти України та Європи. Включення у тематику навчальних дисциплін освітньо-професійних програм тем, що забезпечують набуття здобувачами освіти навичок та компетентностей, спрямованих на досягнення глобальних Цілей сталого розвитку до 2030 року, проголошених резолюцією Генеральної Асамблеї ООН у 2015 році.
<i>Дослідження та інновації.</i> <i>Стратегічні завдання:</i> <i>забезпечення</i>	Проведення спільних наукових досліджень з вітчизняними та іноземними науковими установами та закладами освіти, підготовка спільних наукових публікацій;

конкурентоспроможного середовища, розвиток інноваційної діяльності, інтернаціоналізація в міжнародному науково-освітньому просторі.	Заохочення та підтримка викладацьких ініціатив у грантових програмах різних рівнів, конкурсах інноваційних проєктів всеукраїнського, регіонального та міжнародного рівнів. Сприяння активізації публікаційної активності педагогічних науково-педагогічних працівників в авторитетних міжнародних національних виданнях.
Інформатизація та цифрова трансформація	Створення єдиного інтегрованого інформаційного середовища, в якому забезпечується автоматизація основних процесів діяльності, прийняття та реалізації управлінських рішень, технологій навчання, інтеграції освітнього процесу у європейський та світовий інформаційний простір підготовка фахівців до життєдіяльності в інформаційному суспільстві.
Міжнародне співробітництво та інтернаціоналізація Стратегічні завдання. Розбудова міжнародної співпраці в галузі освіти, науки, культури та спорту. Підвищення рейтингу та конкурентоспроможності на міжнародному рівні. Активізація співпраці в освітній та науковій сферах із закордонними закладами освіти та дослідницькими організаціями.	Розширення співпраці з міжнародними закладами освіти з метою реалізації кращих практик розбудови професійної освіти. Створення організаційно-правової, фінансової баз для забезпечення академічної мобільності учасників освітнього процесу та проведення міжнародних заходів із залученням донорських фондів і організацій розвиток відносин з міжнародними фондами підтримки проєктів. Активізація співпраці в освітній та науковій сферах із закордонними закладами освіти та дослідницькими організаціями шляхом розвитку спільних освітніх програм та реалізації наукових проєктів. Залучення іноземних представників академічної спільноти та професіоналів-практиків до освітнього процесу... Планування, організація та здійснення заходів, пов'язаних з виконанням зобов'язань за міжнародними договорами, угодами. Виконання завдань, спрямованих на інтеграцію України до ЄС Організація міжнародних наукових конференцій, симпозіумів, семінарів, стажувань з метою покращення професійних навиків Координація заходів, пов'язаних зі збільшенням кількості закордонних освітніх партнерів по паралельному навчанню студентів за кордоном за різними програмами. Збільшення кількості гостьових лекцій, воркшопів та майстер-класів від закордонних викладачів. Створення умов для підвищення мовної та міжнародної комунікативної... Підвищення рівня академічної мобільності здобувачів освіти та науково-педагогічних працівників через реалізацію концепції «internationalization at home»... Налагодження співпраці з випускниками Коледжу, які працюють в міжнародних компаніях в Україні та за кордоном. Розповсюдження іміджевої інформації про здобутки і досягнення Коледжу серед міжнародних організацій, фондів, асоціацій...

Студентоцентризм	Сприяння участі студентської молоді в регіональних, всеукраїнських міжнародних конкурсах різних напрямів
------------------	--

Представлені в таблиці 2 матеріали засвідчують його комплексний характер, тож, гадаємо, цей приклад гідний для творчого наслідування іншими закладами фахової передвищої освіти, де готують майбутніх фахівців з фінансів і банківської справи.

Таблиця 2

Компоненти європейського досвіду професійної підготовки та принципів міжнародної співпраці між Україною та країнами ЄС, що викладаються студентам різних спеціальностей в Чернівецькому кооперативному фаховому коледжі економіки і права (опрацьовано автором за: [1])

Спеціальність	Студенти вивчатимуть:
Право	Особливості застосування європейського права (при викладанні кожної фахової дисципліни). Порівняльний аналіз українського законодавства та законодавства Євросоюзу
Фінанси, банківська справа та страхування	Принципи організації і функціонування фінансової системи в Україні. Фінансові відносини, що виникають між державою, фізичними та юридичними особами. Податкова політика, організація банківських операцій та страхових послуг в Україні. Особливості фінансової системи та бюджетно-податкової політики Євросоюзу.
Облік і оподаткування	Організація, методика та практичні навички бухгалтерського обліку (фінансового, податкового, статистичного) та звітності в Україні. Облік та звітність у Європейських країнах за міжнародними стандартами, кращий галузевий досвід.
Підприємництво, торгівля та біржова діяльність	Організація торгівельно-технологічних процесів, основні види підприємницької діяльності та принципи ведення вітчизняного торговельного бізнесу; облік, звітність та оподаткування в торгівлі. Правові засади митної справи, митний контроль та митне оформлення в Україні. Впровадження міжнародних стандартів у діяльності комерційних структур.

Фахові коледжі України нагромадили цікавий досвід щодо практичної реалізації означених вище завдань і напрямів діяльності, пов'язаних з упровадженням міжнародних стандартів та розвитком міжнародної співпраці. В такому контексті відзначмо доволі продуктивний, з нашого погляду, експеримент, реалізований в Чернівецькому кооперативному фаховому коледжі економіки і права. За ухвалою його педагогічного колективу, в навчальний процес студентів

усіх спеціальностей та викладання кожної професійної дисципліни були впроваджені елементи вивчення європейського досвіду професійної діяльності та принципів міжнародної співпраці між Україною та країнами Європейського Союзу.

Отже, впровадження підходів та елементів, що стосуються міжнародного досвіду професійної діяльності у вітчизняну систему підготовки фахових бакалаврів з фінансів і банківської справи сприятиме підвищенню їх конкурентоспроможності на ринку праці та формуванню готовності працювати у глобалізованому фінансовому середовищі, застосовувати сучасні фінансові інструменти й технології. Зарубіжний досвід доводить необхідність розширення партнерства коледжів із фінансовими установами, впровадження дуальної та проєктної форм навчання, оновлення стандартів професійної підготовки відповідно до вимог міжнародних кваліфікаційних рамок

Список використаних джерел

1. Коледж на шляху до Європейської інтеграції URL: <http://college.cv.ua/students/pravila-2>
2. Стратегія розвитку Київського фахового коледжу прикладних наук на 2024 – 2029 роки. Київ, 2024. 20 с. URL: https://kcas.com.ua/docs/Dostup_publ_inf/strategy%202024.p

*Король Святослав,
здобувач третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти
Рівненського державного
гуманітарного університету
Україна, м. Рівне*

**РОЗВИТОК СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ В
ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖАХ ЯК ЧИННИК ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ТА
РОЗВИТКУ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ
(90-ТІ РР. XX – ПОЧАТОК XXI СТ.)**

Педагогічні коледжі є важливою складовою неперервної системи педагогічної освіти в Україні, позаяк вони надають і завершену середню освіту, і фахову передвищу освіту, і вищу освіту на рівні бакалавра. Важливу роль в особистісному становленні здобувачів освіти педколеджів відіграє студентське самоврядування. Це зумовлює наукову та практичну значущість порушеної проблеми.

Політика демократизації національної системи освіти за першого десятиліття української державності знайшла концентрований вияв у «Національній доктрина розвитку освіти» (2002), яка декларувала її «відкритість» та збільшення впливу громадської думки на ухвалення управлінських рішень. А в «Концепції національного виховання студентської молоді» (2009) безпосередньо підкреслювалася «особлива роль» органів студентського самоврядування в її реалізації. Чинне у 1996–2015 рр. «Положення про державний вищий навчальний заклад» офіційно утверджувало статус студентського самоврядування як управлінської вертикалі, що функціонує на рівнях академічної групи, факультету, гуртожитку, ЗВО та реалізується на демократичних засадах: загальні збори / конференція обирають виконавчі органи (студентська рада / сенат / парламент / деканат, старостат) визначають їх права і повноваження, затверджують звіти тощо.

Основоположним документом формування цього інституту стало квітневе 2001 р. «Положення» МОН про студентське самоврядування у ВНЗ. Документ трактував його як «самостійну громадську діяльність» студентів із реалізації функцій управління вишем, що визначається адміністрацією та здійснюється самостійно [2]. Попри таку «керовану демократію», воно наділялося значними повноваженнями, що давало підґрунтя для розвитку активності, самодіяльності, демократизму здобувачів вищої освіти.

Означений документ утвердив три, з нашого погляду, визначальні особливості системи студентського самоврядування. Перша стосується його

унезалежнення від органів профспілкової студентської організації, яка за підтримки адміністрації та профспілки ЗВО мала розв'язувати соціально-побутові проблеми (гуртожиток, обладнання приміщень тощо). Друга особливість полягає у визнанні академічної групи основною структурною одиницею студентського самоврядування, а мешканців гуртожитку за її окрему складову, адже вони мали обирати власні органи управління та делегувати представників на загальні збори. Третя особливість – регламентованість структури самоврядування, що мало поділятися на комісії або сектори – культурно-просвітницький, спортивно-оздоровчий, соціально-побутовий та ін. Документ визначав основні напрями його діяльності: надання правової і психологічної допомоги студентам; їхнє залучення до громадсько-корисної праці; координація діяльності старостату, кураторів, студентського профкому; залучення здобувачів освіти до художньої самодіяльності, організація їх дозвілля; пропаганда здорового способу життя, запобігання правопорушенням тощо. Поряд із закріпленими принципами діяльності (демократизм, виборність, гласність, відповідальність, активність, самодіяльність), органи студентського самоврядування наділялися значними правами і повноваженнями [2].

Одним із перших нормативно-правових актів, що регулював діяльність студентського самоврядування безпосередньо в коледжах став Закон України «Про фахову передвищу освіту» (2019), який започаткував новий етап його розвитку в досліджуваних закладах освіти. В ст. 41 документу воно трактується як невід'ємна складова громадського самоврядування закладу фахової передвищої освіти (ЗФПО), що дозволяє розв'язувати соціальні побутові, інші проблеми здобувачів освіти та забезпечує їх участь у внутрішньому управлінні. У ньому детально прописані умови формування і структура органів студентського самоврядування, їхні права, повноваження та принцип і напрями діяльності, зокрема, щодо організації просвітницьких, спортивно-оздоровчих, культурно-мистецьких заходів [5].

Цей законодавчий акт стимулював розроблення досліджуваними закладами освіти власних положень про студентське самоврядування, причому у багатьох педколеджах на початку 2020-х рр. вони ухвалювалися вперше. Аналіз близько двох десятків таких документів дає достатньо повне уявлення про загальні та особливі риси їх формування і функціонування, зокрема і про роль в особистісному формування здобувачів ФПО.

Доволі схожі за структурою і змістом положення про студентське самоврядування у Бродівському фаховому педагогічному коледжі (ФПК) ім. М. Шашкевича, Івано-Франківському фаховому коледжі (ФК) Карпатського національного університету ім. В. Стефаника, ФК «Універсум» Київського університету імені Бориса Грінченка, Київському професійно-педагогічному ФК

імені Антона Макаренка, Корсунь-Шевченківському ПФК імені Т.Г.Шевченка, Ржищівському індустріально-педагогічному фаховому коледжі (І-ПФК), Самбірському ФПК імені Івана Филипчика дають достатнє уявлення про сутність, роль, значення цієї важливої складової системи управління та розвитку виховною роботою. В такому ракурсі акцентуємо на трьох важливих аспектах її функціонування.

По-перше, органи студентського самоврядування педколеджів представлені в усьому різноманітні організаційних форм: студентська рада / парламент / сенат / дирекція / деканат, старостат тощо. Воно здійснюється на трьох основних рівнях: коледж; відділення (факультет); гуртожиток. Виявлено, що, з одного боку, за відсутності студентського профкому в багатьох педколеджах його функції виконували означені органи студентського самоврядування. З іншого боку, як, приміром, засвідчують плани та звіти з діяльності студентського профкому Івано-Франківського ФК, вона охоплює весь комплекс проявів суспільно-виховної активності студентів [1].

По-друге, порівняно із Законом України «Про фахову передвищу освіту» (2019), де завдання виховного характеру прописані одним рядком з-поміж 13 напрямів діяльності студентського самоврядування (ст. 41 [5]), у положеннях та в практичній діяльності педколеджів ця ділянка праці посіла одне з пріоритетних місць. Згідно положення про студентське самоврядування в Бродівському ФПК, мета його діяльності вбачається у створенні умов для особистісної самореалізації студентів, формуванні їх організаторських навичок, лідерських якостей, відповідальності за результат своєї праці та забезпечення виховання духовності і культури, соціальної активності. Для її досягнення основні зусилля мають спрямовуватися поліпшенню умов проживання і відпочинку студентів, створення гуртків, товариств, об'єднань, клубів за інтересами тощо [3].

На розв'язання такого штибу завдань у Київському професійно-педагогічному ФК імені Антона Макаренка спрямовували діяльність виконавчі органи студентського парламенту (комітети спортивно-організаційний; культурно-мистецький та ін.) та гуртожитку (сектори санітарно-гігієнічний; спортивний; культурно-інформаційний; редакційний). А за організацію основних напрямів діяльності студради Самбірського ФПК відповідали сектори: організаційний; культурно-масовий; спортивно-оздоровчий; інформаційний; соціально-побутовий; волонтерський; правозахисний; міжнародного співробітництва.

Чинний у Ржищівському І-ПФК своєрідний «студентсько-учнівський» формат самоврядування, гадаємо, не зовсім відповідає статусу цього закладу освіти. Хоча укладачі «Положення» відзначили, що воно функціонує згідно з Законом України «Про повну загальну середню освіту», але основоположним для

такого штибу закладів освіти є Закон України «Про фахову передвищу освіту», де поняття «учнівський» відсутнє як основоположне. За такого підходу і основними завдання його органів стало не самостійна діяльність, а «сприяння» праці інших структурних підрозділів, зокрема, щодо розвитку різних форм і напрямів виховної роботи [4].

По-третє, у формально-правовій та практичній площинах різним, часто невизначеним залишався статус чинних у коледжах молодіжних об'єднань, які в одному випадку функціонували як складові студентського самоврядування, в іншому, як паралельні, незалежні організації. Як приклад, першої формації відзначимо діючі в Дубенському ФПК Рівненського державного гуманітарного університету поряд зі студентськими радою і профкомом, наукове товариство, Євроклуб, покликаний сприяти реалізації євроінтеграційної стратегії коледжу та методичний центр культурно-виховної роботи, до якого входили театр народної пісні «Погостини», ансамбль народних інструментів «Мелодія», студія естрадного співу, ансамбль «Море мрій», літературно-мистецька студія «Муза», ляльковий театр «На гостинах у казки». Така децентралізована модель із розподілом сфер діяльності дозволяє зосередитися на розв'язанні пріоритетних завдань життєдіяльності здобувачів ФПО.

Список використаних джерел

1. Звіт про виконання плану роботи Первинної профспілкової організації студентів ВСП «Івано-Франківський фаховий коледж ПНУ» за 2023-2024 н. р. URL: <https://ifk.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/8/2025/03/zvit-pro-vykonannia-planu-roboty-profkomu.pdf>.
2. Положення про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах. Затверджено наказом МОН України від 03.04.2001 N 166 . URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0166290-01#Text>.
3. Положення про студентське самоврядування у КЗ ЛОР «Бродівський фаховий педагогічний коледж імені Маркіяна Шашкевича». URL: <https://drive.google.com/file/d/1PPD8TPM58Agm7W7wRNGV>.
4. Положення про студентсько-учнівське самоврядуванні Ржищівського індустріально-педагогічного фахового коледжу. Ржищів, 2023. 9 с. URL: <http://www.ripfk.com.ua/index.php/2013-11-07-05-30-28/bjd-2/prav22-30>.
5. Про фахову передвищу освіту. Закон України від 6.06.2019 р. № 2745-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19>.

*Паска Андрій Валерійович,
здобувач третього (освітньо-
наукового) рівня вищої освіти
кафедри педагогіки та освітнього
менеджменту імені Богдана Ступарика,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника
Україна, м. Івано-Франківськ*

ВИКОРИСТАННЯ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧОЇ ГАЛУЗІ

У період сучасних глобальних викликів та повномасштабної російсько-української війни зростає значення музейної освіти для формування професійних компетентностей студентів педагогічних спеціальностей, зокрема природничої галузі. Музейна педагогіка як наукова педагогічна дисципліна та освітня технологія у сфері практичної діяльності музеїв закладів вищої освіти (ЗВО) стала основою реалізації багатьох освітньо-навчальних, просвітницьких і розважальних музейних програм і проєктів. Розбудова мережі історичних, педагогічних, природничих, краєзнавчих, археологічних, мистецьких, меморіальних університетських музеїв створила умови для занурення студентів у професійне освітнє середовище, розкриття важливої суті професії вчителя та фахової самореалізації особистості.

Нормативно-правовою базою музейно-педагогічної діяльності у системі вищої освіти є Закони України «Про музеї та музейну справу» (1995), «Про вищу освіту» (2014), «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» (2022), «Про засади державної політики національної пам'яті Українського народу» (2025), документи МОН України «Про приведення у відповідність експозицій музеїв, які перебувають в управлінні Міністерства освіти і науки» (2018), Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України (2022), Положення про музеї і музейні ради ЗВО та ін.

Наукове та методичне обґрунтування освітньо-виховних можливостей музеїв ЗВО, вплив засобів музейної педагогіки на формування професійних компетентностей студентів педагогічних спеціальностей висвітлювали у своїх працях Г. Білавич, О. Волошина, І. Данильченко, Н. Дмітренко, О. Караманов, О. Квас, О. Кірдан, А. Королько, Ю. Олексін, Ю. Павленко, Л. Прокопів, Н. Пусепліна, Н. Салига, Л. Самойленко, В. Снагощенко, В. Стинська, О. Сулим, О. Сурмач, І. Червінська, Р. Шикула, А. Шукалович, С. Якубовська та ін.

У дисертаційному дослідженні науковця Львівського національного університету імені Івана Франка (ЛНУ ім. І. Франка) О. Караманова «Теорія і практика педагогічної діяльності музеїв в сучасному освітньому просторі України» (2020) проаналізовано характерні методичні аспекти організації педагогічної взаємодії зі студентами у просторі музею. На думку дослідника заняття у музейному просторі можна проводити у межах різних навчальних курсів, які передбачають: глибше розкриття конкретної навчальної теми; вивчення проблемних питань, що неоднозначно оцінюються; занурення до особливої музейної атмосфери із застосуванням інтерактивних методів навчання [2, с. 221-222].

Апробація спеціалізованих музейних курсів в освітньому процесі факультету педагогічної освіти, історичного факультету та географічного факультету ЛНУ ім. І. Франка дала змогу зробити висновки про те, що вони «здатні забезпечити ефективну взаємодію викладача і студента у середовищі музею, створити відповідні умови для засвоєння необхідних знань, опанування практичними методами і прийомами музейно-педагогічної діяльності» [2, с. 248].

Науковець Р. Шикула у праці «Використання засобів музейної педагогіки у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів та шкіл» (2017) актуалізує шляхи удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів природничої галузі засобами музейної педагогіки. Дослідник обґрунтував необхідність запровадження у навчальних програмах ЗВО спеціальних музеєзнавчих курсів, довів важливість створення у закладах освіти, в яких здійснюється фахова підготовка майбутніх учителів природничої галузі, відповідного музейно-освітнього середовища.

На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень Р. Шикула виділяє такі педагогічні умови для вдосконалення освітнього процесу засобами музейної педагогіки при підготовці вчителів природничої галузі: створення та оснащення новітніми засобами природничих музеїв ЗВО, постійне оновлення їхніх фондів; використання новітніх технологій навчання із упровадженням засобів музейної педагогіки; створення професійно-мотиваційного середовища у ЗВО; налагодження тісної співпраці з іншими природничими музеями; використання засобів музейної педагогіки під час вивчення суміжних навчальних дисциплін та у виховній роботі. Науковець підкреслює, що музейна педагогіка «істотно сприяє позитивному сприйняттю власної професії студентом, що є головним у досягненні успіху в її освоєнні майбутніми вчителями галузі природознавства» [12, с. 56].

Прикладом оновлення освітнього процесу завдяки систематичному використанню засобів музейної педагогіки у професійній підготовці майбутніх учителів може слугувати діяльність таких природничих музеїв ЗВО: Державний музей природи Харківського національного університету ім. В. Каразіна,

природничий музей Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича, мінералогічний, палеонтологічний та зоологічний музеї ЛНУ ім. І. Франка, зоологічний музей Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені С. Дем'янчука (м. Рівне), геологічний та природничий музеї Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка, зоологічний музей Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя та ін.

Аналізуючи результати опитування студентів Карпатського національного університету ім. В. Стефаника (КНУВС) на тему «Роль музейної педагогіки у формуванні особистості сучасного студента», проведеного науковцями кафедри педагогіки та освітнього менеджменту ім. Б. Ступарика, засвідчив зацікавлення молоді такими природничими музеями, як зоологічний музей КНУВС, геологічний музей Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу (ІФНТУНГ), музей науки «Нова Енергія», що розташований на території Університету Короля Данила (м. Івано-Франківськ), Музей електрифікації Прикарпаття (м. Івано-Франківськ), Музей нафтопромислів Галичини (м. Надвірна), Музей «Природа Землі Галицької» (м. Галич) та ін.

Важливим освітньо-культурним закладом Прикарпаття став геологічний музей ІФНТУНГ, в якому зібрано понад 10 тис. експонатів [4]. У 2007 р. мінералогічна колекція музею отримала високу оцінку держави – вона була внесена до Державного реєстру наукових об'єктів, що становлять національне надбання. Робота музею тісно пов'язана з навчальним процесом та сприяє підготовці висококваліфікованих працівників. Цій меті служить і структура музею, відділи якого представлені систематичними колекціями експонатів з мінералогії, петрографії, корисних копалин України, корисних копалин Івано-Франківської області, історичної геології, палеонтології. Музей нагромадив перспективний досвід занять зі студентами та тематичних екскурсій для школярів області.

Узагальнення перспективного досвіду використання освітньо-виховного потенціалу музейної педагогіки у професійній підготовці майбутніх учителів свідчить, що ефективними формами музейної комунікації, окрім навчально-тематичних екскурсій, стали заняття-консультації, лабораторні заняття, конкурси, круглі столи з обговорення дискусійних проблем, майстер-класи.

Практичним результатом використання освітньо-виховного потенціалу музейної педагогіки у професійній підготовці майбутніх учителів природничої галузі можна вважати активізацію процесу становлення особистості здобувача освіти, його наукового світогляду, творчих здібностей і активної життєвої позиції, розвиток прагнення до особистісної та професійної самореалізації, формування свідомого позитивного ставлення до педагогічної діяльності, оволодіння необхідними навичками майбутнього організатора музейної роботи у закладах загальної середньої та позашкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу: вебсайт. URL: <http://nung.edu.ua> (дата звернення: 01.11.2025).
2. Караманов О. Теорія і практика педагогічної діяльності музеїв в сучасному освітньому просторі України : дис. на здобуття наук. ступ. доктора пед. Наук : 13.00.01. Старобільськ, 2020. 485 с.
3. Шикула Р. Використання засобів музейної педагогіки у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів та шкіл : навч.-метод. посіб. Рівне : ФОП Зелент О., 2017. 138 с.

*Поліщук Світлана Вікторівна,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри педагогіки
та менеджменту освіти,
Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка
Україна, Кам'янець-Подільський*

МЕХАНІЗМИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Динамічний інтеграційний поступ України до Європейського простору вищої освіти зумовлює необхідність формування якісних механізмів у сфері науки й освіти. Євроінтеграційний курс держави є безповоротним, тому постає потреба у створенні нових форм співробітництва, зокрема адаптації законодавства до вимог Європейського Союзу, підготовці фахівців, здатних діяти в умовах жорсткої світової конкуренції, та розробленні сучасного методичного забезпечення освітнього процесу.

Питання інтеграції вищої освіти України до європейського освітнього простору перебуває в полі зору багатьох науковців, зокрема: В. Андрущенка, О. Дашковської, В. Лугового, В. Курепіна, В. Погребняка, І. Кучинської, Н. Бахмат, А. Сапіри, І. Сологуб, О. Шабатіної та інших. Проте, з огляду на наявні проблеми у вищій школі, виникає потреба в комплексному дослідженні шляхів гармонізації національної системи освіти з європейськими стандартами.

Як зазначає В. Курепін, наближення вітчизняної вищої освіти до європейського рівня вимагає виконання низки умов: гармонізації правил і

стандартів, запровадження національних кваліфікаційних рамок, створення можливостей для гнучких траєкторій навчання [1]. Зважаючи на це, Міністерство освіти і науки України має розробляти та реалізовувати ефективні реформи, спрямовані на адаптацію освітньої системи до вимог ЄС, адже інтеграція вищої освіти базується на Угоді про асоціацію між Україною та Європейським Союзом.

Євроінтеграційні пріоритети освітньо-наукової сфери, за В. Іваненком, повинні спиратися на:

- участь українських дослідників у наукових проєктах та ініціативах ЄС;
- застосування європейських стандартів і рекомендацій у системі забезпечення якості освіти;
- підтримку академічної мобільності студентів і науково-педагогічних працівників;
- приєднання вітчизняної дослідницької інфраструктури до європейських дослідницьких мереж [3, с. 75].

Аналіз наукових праць свідчить, що Україна вже робить реальні кроки у напрямі інтеграції до міжнародного освітнього простору, однак цей процес потребує подальших якісних змін. В. Іваненко виокремлює основні напрями міжнародного співробітництва:

- досягнення міжнародних стандартів якості у сфері дослідницьких і навчальних програм;
- гармонізацію навчальних планів українських ЗВО із програмами провідних європейських університетів;
- забезпечення мобільності студентів згідно з принципами Болонського процесу;
- реалізацію програм спільних дипломів;
- участь закладів освіти у міжнародній науково-дослідній діяльності;
- підвищення ролі міжнародної співпраці у фінансовій стабільності освітніх установ [3].

Такі міжнародні зв'язки сприяють обміну досвідом, впровадженню інноваційних підходів та підвищенню рівня конкурентоспроможності українських закладів освіти.

Одним із ключових механізмів підвищення якості освіти є підготовка викладачів, здатних ефективно управляти якістю освітніх проєктів. Реалізація освітніх проєктів може стати дієвим інструментом адаптації системи освіти до динамічних змін, упровадження інноваційних рішень і забезпечення безперервності навчання. Викладачі як лідери освітнього процесу мають бути готовими до управління навчальними та науковими проєктами з урахуванням високих стандартів якості, ефективного розподілу ресурсів і залучення всіх зацікавлених сторін.

Актуальною є також потреба перегляду концептуальних засад підготовки майбутніх викладачів, зокрема оновлення змісту фахових дисциплін, використання сучасних дидактичних технологій і методів, що сприятиме формуванню нових компетентностей відповідно до вимог сьогодення [4].

Окрему увагу слід приділити політиці забезпечення якості освітньої діяльності. Її основними принципами мають бути: прозорість управління, академічна доброчесність, професіоналізм, партнерство, академічна свобода, тісний зв'язок освіти з наукою, орієнтація на суспільні потреби та європейські стандарти. Така політика має охоплювати всі рівні управління закладами освіти, забезпечуючи системність і стабільність розвитку.

Отже, головними шляхами підвищення якості вищої освіти України в умовах євроінтеграції є впровадження європейських стандартів і рекомендацій у систему забезпечення якості, розвиток міжнародного співробітництва – підготовка високопрофесійних викладачів, здатних керувати якістю освітніх процесів; реалізація стійкої освітньої політики держави.

Дослідження й впровадження нових механізмів впливу на якість вищої освіти сприятимуть підвищенню конкурентоспроможності українських університетів і їх наближенню до європейських та світових стандартів.

Список використаних джерел

1. Курепін В.М. Шляхи інтеграції вищої освіти України в Європейський освітній простір. Педагогічні інновації: матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. Миколаїв: МНАУ, 2023. С. 36-39.
2. Реформи МОН, спрямовані на євроінтеграцію України. [URL:https://mon.gov.ua/news/reformi-mon-napravleni-na-evrointegratsiyu-ukraini-sergiy-shkarlet](https://mon.gov.ua/news/reformi-mon-napravleni-na-evrointegratsiyu-ukraini-sergiy-shkarlet)
3. Іваненко В. С. Державна політика щодо кадрового забезпечення агропромислового комплексу: пріоритети та напрями // Актуальні проблеми, пріоритетні напрями та стратегії розвитку України : тези доповідей III міжнародної наук.-практ. онлайн-конференції, м. Київ, 13 жовтня 2021 року / редкол. О.С. Волошкіна та ін. Київ : ІТТА, 2021. С. 1076-1081.
4. Черненко О.В. Науково-практичні засади управління освітніми проектами у вищій школі. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2023, № 7 (131). С.99-108.

Філіпішин Ольга Романівна

*здобувачка третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти,
кафедри педагогіки та освітнього
менеджменту імені Богдана Ступарика,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника
Україна, м. Івано-Франківськ*

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІВ І МОЖЛИВОСТІ ЙОГО АДАПТАЦІЇ В УКРАЇНІ

У сучасному світі освіта перестає бути одноразовим процесом і дедалі більше розглядається як безперервна діяльність, спрямована на розвиток особистості та її професійних компетентностей упродовж життя. Для педагогів цей аспект має особливе значення, адже якість освітнього процесу безпосередньо залежить від рівня їхньої фахової підготовки, здатності адаптуватися до змін і впроваджувати інноваційні підходи [2, с. 24].

Безперервна професійно-педагогічна освіта є одним із пріоритетів розвитку сучасної освіти, адже забезпечує підготовку педагога до діяльності в умовах постійних змін, цифровізації та реформування в освітньому процесі.

Зважаючи на євроінтеграційний вектор України, важливим є всебічний аналіз, упровадження та адаптація досвіду країн Європи в національну сферу освіти.

Європейська освітня політика базується на принципах, визначених Лісабонською стратегією, Болонським процесом та Європейською рамкою кваліфікацій (EQF), які забезпечують взаємовизнання освітніх результатів, мобільність і професійний розвиток педагогічних працівників [7]. У країнах ЄС діє розгалужена система підвищення кваліфікації педагогів, що реалізується через післядипломні інституції, університетські центри безперервного навчання та онлайн-платформи.

Європейський досвід формування системи безперервної освіти педагогів базується на концепції *lifelong learning* – навчання впродовж життя, що охоплює як формальну, так і неформальну освіту. Важливу роль у цьому процесі відіграє Європейська рамка кваліфікацій (EQF), яка забезпечує взаємне визнання освітніх рівнів і професійних стандартів [3].

Завдяки цій системі педагоги мають можливість планувати власний професійний розвиток, обираючи різні освітні траєкторії.

У Фінляндії, наприклад, підготовка педагогів відзначається високими

академічними вимогами. Усі вчителі проходять навчання на магістерському рівні, а після працевлаштування беруть участь у програмах постійного професійного вдосконалення, які фінансуються державою [10]. У Німеччині функціонує дуальна модель освіти педагогів: поєднання університетського навчання та стажування у школі, що сприяє тісному зв'язку теорії з практикою [9]. У Польщі значну увагу приділяють регіональним центрам підтримки вчителів, які організовують курси, семінари, тренінги та методичні консультації [13]. У Франції діють інститути підвищення кваліфікації, що забезпечують систематичну перепідготовку педагогів з урахуванням національних освітніх пріоритетів [8].

У Великій Британії система професійного розвитку педагогів реалізується через мережу Teaching Schools Alliance – шкіл, які виконують функції центрів підвищення кваліфікації та обміну педагогічним досвідом [8].

Така модель створює умови для інституційної автономії та взаємного наставництва серед педагогів. Значну роль відіграють і цифрові технології: онлайн-платформи, до прикладу, FutureLearn та OpenLearn дають змогу вчителям брати участь у курсах і сертифікаційних програмах у зручному форматі [12].

Європейський Союз підтримує розвиток безперервної педагогічної освіти через програми Erasmus+, eTwinning, European Schoolnet. Вони сприяють академічній мобільності, створенню професійних спільнот і впровадженню цифрових інновацій в освітній процес [12].

Участь у таких ініціативах дозволяє педагогам здобувати досвід міжкультурної комунікації, розвивати критичне мислення та інтегрувати новітні методики у свою діяльність.

В Україні процес модернізації післядипломної педагогічної освіти триває вже понад десятиліття. На законодавчому рівні він закріплений Законом України «Про освіту» (2017), який визначає безперервний професійний розвиток педагогічних працівників як їхній обов'язок [1].

Відбувається поступове впровадження європейських підходів до сертифікації компетентностей і самоосвіти. Створюються цифрові платформи для підвищення кваліфікації (зокрема, EdEra, Prometheus та інші), де педагоги можуть обирати тематичні курси та отримувати сертифікати, що визнаються МОН України [4, с.37].

Впроваджуються механізми кредитно-модульної системи, розвиток цифрових платформ післядипломної освіти, активізація міжнародного співробітництва у межах спільних освітніх проєктів [7, с. 18].

Попри позитивні зрушення, залишаються виклики, пов'язані з недостатнім фінансуванням, відсутністю єдиного моніторингу якості післядипломної освіти та слабкою мотивацією педагогів до саморозвитку. Адаптація європейського досвіду передбачає насамперед створення чіткої державної стратегії безперервної освіти

педагогічних працівників, яка включатиме інституційну підтримку, фінансові стимули та визнання результатів неформального навчання [3].

Окрім того, варто враховувати соціокультурні особливості української освіти. На відміну від більшості країн ЄС, в Україні педагогічна діяльність часто не супроводжується достатнім суспільним престижем і матеріальною мотивацією, що впливає на ефективність реалізації освітніх реформ [3]. Отже, формування системи безперервної педагогічної освіти повинно спиратися не лише на нормативну базу, а й на культурну трансформацію ставлення до професії вчителя.

Перспективним є створення національної мережі центрів педагогічних інновацій, що об'єднуватимуть навчальні заклади, наукові установи й громадські організації у спільних освітніх проєктах [5].

Отже, впровадження європейських практик у систему безперервної освіти педагогів України сприятиме підвищенню якості освіти, розвитку педагогічної культури, розширенню можливостей професійного зростання та формуванню компетентного, мобільного й відповідального педагога нової генерації [4, с. 62]. Варто зазначити, що європейський досвід безперервної освіти педагогів демонструє ефективність поєднання інституційної підтримки, академічної автономії та цифрових інструментів розвитку компетентностей. Для України адаптація цього досвіду відкриває можливості підвищення якості освіти, професійного зростання педагогів і гармонійного входження у європейський освітній простір.

Список використаних джерел

1. Про освіту : Закон України від 05.09. 2017 р. № 2145-VIII. Голос України. 2017. 27 верес. (№ 178–179).
2. Андрущенко В. П. Філософія освіти : навч. посіб. Київ : Знання України, 2008. 447 с.
3. Сорочан Т. М. Післядипломна педагогічна освіта у добу змін. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. № 80 (6). С. 115–128.
URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/703948/> (дата звернення: 05.11.2025).
4. Овчарук О. В. Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи : зб. матеріалів наук.-практ. семінару. – Київ : ІТЗН НАПН України, 2021. – 112 с.
URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724632/> (дата звернення: 05.11.2025).
5. Department for Education (UK). *Teachers' Standards: Guidance for school leaders, school staff and governing bodies*. London : Department for Education, 2021. – 24 р. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards> (дата звернення: 05.11.2025).

6. European Commission. *Erasmus+ Programme Guide*. Brussels : European Union, 2023. – 312 p.
URL: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/document/erasmus-programme-guide-2023> (дата звернення: 05.11.2025).
7. European Commission. *European Qualifications Framework for Lifelong Learning* (EQF). Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. – 56 p.
URL: <https://europa.eu/europass/en/european-qualifications-framework-eqf> (дата звернення: 05.11.2025).
8. Niemi H., Nevgi A. *Research-based teacher education in Finland. Teaching and Teacher Education*. 2014. Vol. 43. P. 131–142.
DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.006> (дата звернення: 05.11.2025).
10. OECD. *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris : OECD Publishing, 2005. – 478 p.
DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en> (дата звернення: 05.11.2025).
11. Open University. *OpenLearn: Free learning from The Open University*. Milton Keynes : The Open University, 2022. URL: <https://www.open.edu/openlearn> (дата звернення: 05.11.2025).
12. Polska Komisja Akredytacyjna. *Raport o kształceniu nauczycieli*. Warszawa : PKA, 2020. – 75 s. URL: <https://www.pka.edu.pl> (дата звернення: 05.11.2025).

СЕКЦІЯ 5. ЮВІЛЕЙНА. КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ ІМЕНІ БОГДАНА СТУПАРИКА ЯК ОСЕРЕДОК РОЗВИТКУ НАУКИ Й ОСВІТИ

*Басараб Наталія Ярославівна,
докторка філософії, асистентка кафедри
педагогіки та освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика,
Карпатський національний
університет імені Василя Стефаника
Україна, м. Івано-Франківськ*

ТЕТЯНА ЗАВГОРОДНЯ: ПРО КВАЛІФІКАЦІЙНЕ ЗРОСТАННЯ ПЕДАГОГІВ ГАЛИЧИНИ

*Конкурентоспроможний педагог повинен гармонійно
поєднувати в собі любов до викладання, високий рівень професійної
компетентності з потребою подальшого кар'єрного зростання*

Тетяна Завгородня

Галичина має багату історію освіти, яка взаємопов'язана з історичними, культурними та соціальними факторами. Дослідження кваліфікаційного зростання педагогів дозволяє простежити динаміку змін у системі освіти, вплив різних політичних режимів та соціальних процесів на рівень їх підготовки, позаяк підвищення кваліфікації педагогів виступає як своєрідний випереджувальний механізм, який адаптує систему освіти до нових вимог розвитку держави, спонукає максимально задовольняти професійні, соціальні запити педагогів-практиків, підштовхує їх до постійного самовдосконалення у професійному та особистісному вимірах, формує готовність до професійної діяльності.

Тетяна Завгородня, видатна українська науковиця в галузі педагогіки, яка присвятила значну частину своєї наукової діяльності вивченню процесів підвищення кваліфікації педагогів у Галичині в першій половині XX століття. Тема кваліфікаційного зростання вчителів досліджуваного періоду Тетяну Завгородню зацікавила насамперед тому, що саме педагог є головною рушійною силою змін в освіті. У своїх наукових працях Т. Завгородня переконливо доводила, що педагог - не тільки виконавець освітніх програм, а насамперед творець культурного, інтелектуального й духовного простору регіону [1, 3]. Зацікавлення науковиці було зумовлене й прагненням осмислити, як у непростих історичних умовах формувалася професійна свідомість педагогів, яким чином долали виклики

часу, зберігаючи вірність національним ідеалам та педагогічному покликанню. Відтак науково-дослідні напрацювання Тетяни Костянтинівни є цінним внеском у розуміння історичних особливостей розвитку освіти в регіоні та мають неабияку актуальність на сьогодні.

Особливу увагу звертаємо на книгу дослідниці «Підвищення професійної кваліфікації вчителів Галичини (1919-1939 рр.): дидактичний аспект», у якій на основі архівних документів та матеріалів простежено розвиток теорії і практики навчання в системі підвищення професійної кваліфікації вчителів згадуваного періоду [2]. Авторка у своїй праці, яка рекомендована різним фахівцям у галузі педагогіки, зокрема вчителям, студентам педагогічних закладів освіти, організаторам післядипломної освіти педагогічних кадрів, вперше знайомить читачів з основними напрямками підвищення кваліфікації вчителів, методами, формами і засобами, які застосовувались у цьому процесі.

Досліджуючи систему підготовки вчителів для української народної школи у міжвоєнну добу в Галичині, Тетяна Костянтинівна особливу увагу звертала на те, що попри відсутність постійно діючих закладів підвищення кваліфікації – все ж для вчителів організовувалися різноманітні професійні курси, зокрема: Державні вищі учительські курси, Державні і приватні вакаційні курси. Також значна увага приділялась проблемам методичної роботи, з метою якої регулярно проводились районні конференції, зразкові лекції, гуртки з обміну досвідом, читання рефератів із обговоренням [1, 2].

Часто вчителів-українців не влаштовував зміст державних форм методичної роботи. Це пояснювалося тим, що він здебільшого був спрямований на покращання організації навчально-виховного процесу в польських школах, а специфіка навчання і виховання національних меншин, особливості психології, наприклад, української дитини не враховувалися. Оскільки педагогу необхідно забезпечити повноцінний навчальний процес з різних освітніх галузей, вміти організувати навчання одночасно на різних рівнях складності, мотивувати своїх учнів, стимулювати розвиток критичного мислення тощо, відповідно така методична робота яка впроваджувалась не завжди надавала українським вчителям необхідну практичну допомогу. Тому розв'язання проблеми методичної допомоги вчителям українських шкіл у 20-30-ті роки XX ст. взяли на себе українські педагогічні товариства. Вони стали організаторами проведення з'їздів, курсів україністів, міжшкільних сходин, педагогічних виставок, конкурсів з методичної роботи [2].

Сьогодні, коли українське суспільство переживає складний період – відчувається утвердження нової системи цінностей, які ґрунтуються на національній гордості та гідності, почутті патріотизму, відданості справі зміцнення державності, роботи Т.К. Завгородньої допомагають зберегти історичну

пам'ять про розвиток української освіти. Також вважаємо, що науковий аналіз досвіду минулого допомагає краще розуміти сучасні проблеми в галузі підвищення кваліфікації педагогів та шукати ефективні шляхи їх вирішення.

Список використаних джерел

1. Завгородня Т. Підвищення кваліфікації вчителів у Галичині (20-30 рр. ХХ ст.). *Обрії*. № 2(7). Івано-Франківськ, 1998. С. 17-21.
2. Завгородня Т. Підвищення професійної кваліфікації вчителів Галичини (1919-1939 роки) : Дидактичний аспект. Івано-Франківськ : ПЛАЙ, 1999. 88 с.
3. Завгородня Т. Розвиток теорії і практики навчання в Галичині (1919-1939 рр.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 2000. С. 11-12.

*Борис Уляна Зіновіївна,
кандидатка педагогічних наук,
викладачка кафедри педагогіки
та методик навчання освітніх галузей
і технологій початкової освіти,
Коломийський педагогічний фаховий коледж
Івано-Франківської обласної ради
Україна, м. Коломия*

ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА БОГДАНА СТУПАРИКА В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ТА НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ

В умовах воєнного стану та соціально-педагогічних викликів в Україні особливої важливості набуває неперервна освіта та формування патріотично свідомої молоді. Педагогічна спадщина Богдана Михайловича Ступарика — видатного українського науковця, педагога та громадського діяча — є цінним джерелом для аналізу цих процесів. Його концепції розвитку національної школи, організації безперервного навчання та виховання громадянина зберігають актуальність і сьогодні.

Осмислення ідей педагога дозволяє інтегрувати історичний педагогічний досвід із сучасними потребами освіти, зокрема у формуванні духовних цінностей, громадянської відповідальності та патріотизму. Підходи вченого до неперервної освіти і системного виховання створюють методологічну основу для модернізації навчальних програм та педагогічної практики. Дослідження спадщини науковця сприяє формуванню освітньої парадигми, здатної виховувати гармонійно розвинену особистість і забезпечувати безперервність навчання в національній школі. Богдан Михайлович Ступарик належить до плеяди непересічних постатей

української педагогічної думки, чия наукова спадщина, освітня і громадська праця заслуговують на всебічне осмислення.

Вчений зробив неабиякий внесок у розвиток української педагогічної науки: один із перших започаткував дослідження історії шкільництва Галичини, познайомив науковий загал та педагогічну громадськість України з десятками відомих та маловідомих педагогічних персоналій тощо. Важливими є педагогічні надбання Б. М. Ступарика в галузі дидактики та теорії виховання, що засвідчує цілісність і актуальність його ідей щодо виховання та навчання сучасного покоління дітей та юнацтва за умов розбудови національної державності та істинність постулатів ученого щодо потреби створення такої цілісної системи освіти, у якій дидактико-виховний процес має спільні вектори розвитку, спрямовані в людино- та дитиноцентричне русло.

За умов повномасштабного вторгнення Росії 24 лютого 2022 р. на територію України актуалізуються, як ніколи, ідеї Б. М. Ступарика про осмислення сутності української національної ідеї, зокрема акцент ученого на формуванні національно-державницької свідомості зростаючого покоління. Науковець у працях, публічних виступах повсякчас показував взаємозв'язок між еволюцією національного ідеалу українців та розвитком національного виховання; визначив постулати народної педагогіки, ідеї національної незалежності, соборності як основи національного виховання.

Національне виховання педагог трактував як процес творення і безупинного духовного вдосконалення, що має на меті забезпечити підготовку такого громадянина України, який добре усвідомлює свою національну приналежність і пишається нею, розуміє свою відмінність від інших народів (без зневаги до них), любить свою землю, мову, культуру, дбає про її поступ, готовий до оборони її від чужих посягань, бо завдяки «...правильно організованому національному вихованню формується повноцінна особистість, суверенна індивідуальність, яка цінує свою громадянську, національну й особисту гідність, совість і честь». [5, с. 39]

Процитовані фрагменти однієї із праць Богдана Михайловича, написаної чверть сторіччя тому, а складається враження, що це слова науковця-сучасника, який є свідком трагіко-героїчних подій, які сьогодні переживає Україна, що виборює право бути незалежною суверенною державою.

Прогностичними для сьогодення, особливо для повоєнної України, часу реанімування деокупованих територій, процесу українізації Донбасу та Криму, інших територій, що були тимчасово підконтрольні Росії, є низка настанов Б. Ступарика, зокрема такі: щоб нація досягла духовних і матеріальних вершин, вона мусить пройти шлях самоусвідомлення, самореалізації, відчувати себе єдиним організмом, який чітко визначив мету існування і впевнено прямує до неї;

пізнання минувшини українського народу, його історії є важливим чинником національного ренесансу; національний поступ – це шлях до величі загальнолюдської; виховання національно свідомих дітей та юнацтва неможливе без озброєння їх абсолютними вічними (моральними) цінностями (“вселюдські цінності” – це синтез вищих досягнень науки і розуму людства, квінтесенція всієї цивілізації”, “вселюдське” функціонує завдяки національному, виявляючи себе через нього. [3, с.19]

Актуалізуємо ще одне положення вченого в контексті концепції національного виховання з позицій сьогодення: ідеться про так званий тісний взаємозв’язок і взаємозалежність національного (виховання для потреб нації), громадянського (для потреб держави) і морального (для потреб всієї людської цивілізації) виховання. Педагог, наголошуємо, ці поняття чітко розмежовує та висловлює незгоду з науковцями, які їх ототожнюють. На його думку, неточність у їхньому тлумаченні спричиняє підміну понять. У зв’язку із цим зауважує, що деякі дослідники метою національного виховання визначають виховання громадянина України. Апелюючи до них, Богдан Ступарик у праці «Національна школа – гарант процвітання і суверенності української держави» виразно розставляє всі акценти, зазначаючи: «Зрозуміло, що кожна національна школа в Україні, виховуючи представника свого етносу, виховує громадянина, патріота України» [4, с. 325]. Тобто в тлумачення термінів “національне виховання” та “національна школа” учений вкладає етнічний аспект, а національну ідею, яку розглядає як державницьку, що консолідує всі етноси задля розвитку незалежної соборної України. Цій проблемі присвячені численні численні праці вченого. Не вдаючись до глибокого їх аналізу, обмежмося лише переліком їхніх назв, які красномовно говорять про пріоритет державницької ідеї в концепції національного виховання дітей та юнацтва. Саме ця ідея повинна стати визначальною в новій воєнній і повоєнній школі України: «Школі – національне виховання молоді», «Плекаймо будівника української держави», «Виховання для потреб нації, держави, всієї людської цивілізації», «Виховувати для правди і добра», «На шляху до національної школи», «Національна ідея як ціннісна орієнтація», «Українська національна школа: нова парадигма вартостей» та ін.

Отже, перспективність педагогічних ідей українського вченого очевидна для сьогодення. Ми, українські освітяни, повинні чітко усвідомити тезу, висловлену Б. Ступариком ще на зорі української незалежності: «Для будівництва незалежної української держави необхідна людина, яка була б передусім національно свідомою, тобто, яка б могла ідентифікувати себе з нацією, вірила в її духовні сили, її майбутнє, гордилася її минулим, традиціями, історією, звичаями, символами, видатними людьми, своєю приналежністю до цієї нації, відчувала відповідальність за її долю, була готовою працювати для свого народу, ставити

інтереси нації і держави вище від особистих, була готовою за потреби до самопожертви в ім'я нації і держави» і прагнути кожен на своєму робочому місці втілювати її в життя. За таких умов все буде Україна [2, с.3].

Педагогічна спадщина Богдана Михайловича Ступарика є невід'ємною складовою національної педагогічної думки та важливим методологічним орієнтиром для сучасної української освіти. Його концепція неперервної освіти, ідеї гармонійного поєднання національного, громадянського й морального виховання мають глибоке суспільне та гуманістичне значення. Вчений наголошував, що національна школа має бути осередком формування духовно багатой, патріотично свідомої особистості, здатної до самореалізації та відповідального служіння українській державі.

В умовах воєнних випробувань, що переживає Україна, педагогічні ідеї Ступарика Б.М. набувають нової актуальності. Його заклики до виховання національно свідомої молоді, утвердження державницьких цінностей і консолідації нації навколо національної ідеї є надзвичайно важливими для зміцнення духовного потенціалу суспільства. Звернення до його наукових праць і педагогічних принципів сприяє осмисленню історичного досвіду української школи як основи для формування нової освітньої парадигми, зорієнтованої на людину, державу й націю. Отже, педагогічна спадщина Богдана Ступарика є не лише надбанням минулого, а й живим джерелом інтелектуального, морального та духовного оновлення сучасної української освіти, що утверджує її вектор національного і державотворчого

Список використаних джерел

1. Борис У. Проблема національної ідеї в педагогічній спадщині Богдана Ступарика. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка, соціальна робота.* 2012. Вип. 25. С. 44–46.
2. Ступарик Б. Громадянське виховання сучасної молоді. *Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка.* Івано-Франківськ. 2000. Вип. 3. С. 3–14.
3. Ступарик Б. Деякі питання національного виховання школярів. *Обрії.* 1995. №1. С. 18-20.
4. Ступарик Б. Національна школа — гарант процвітання і суверенності української держави. *Демографічна ситуація в Карпатському регіоні: реальність, проблеми, прогнози на XXI століття* Чернівці – Київ. 1996. С. 324–325.
5. Ступарик Б. Українська національна школа: нова парадигма вартостей. *Галичина.* 1998. № 1, с. 37–43.
6. Ступарик Б. Школі — національне виховання молоді (вибрані статті). Івано-Франківськ: Плай. 2005. 283 с.

Сабат Надія Володимирівна,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника
Україна, м. Івано-Франківськ

Сабат Наталія Іванівна,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника
Україна, м. Івано-Франківськ

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА БОГДАНА СТУПАРИКА ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ

Сучасна українська освіта переживає період глибинних трансформацій, спрямованих на утвердження гуманістичних цінностей, формування особистості, здатної до критичного мислення, творчої самореалізації та відповідального громадянства. В основі цих процесів лежить переосмислення науково-педагогічної спадщини провідних вітчизняних учених, серед яких вагоме місце належить професору Богданові Михайловичу Ступаріку – видатному педагогові, вченому, громадському діячеві, який заклав міцні теоретико-методологічні підвалини сучасної гуманістичної освітньої парадигми України.

Науково-педагогічна діяльність Богдана Ступарика була тісно пов'язана з ідеєю людиноцентризму в освіті, що визначає особистість дитини як найвищу цінність і мету педагогічного процесу. Учений наголошував, що лише через усвідомлення унікальності кожного вихованця, розвиток його духовності, моральності, національної самосвідомості можливо побудувати демократичну, гуманну школу. В основі його концепції лежать принципи гуманізації навчально-виховного процесу; національної спрямованості освіти; особистісно орієнтованого підходу; інтеграції науки, освіти та культури [3, с. 87]. Ці принципи перегукуються з ідеями світової гуманістичної педагогіки (Я. Корчак, К. Роджерс, В. Сухомлинський), – утім, Б. Ступарик надав їм чітко окресленого українського

змісту, пов'язаного з утвердженням духовності, національної гідності та патріотизму.

Однією з провідних тем у наукових працях Богдана Ступарика була проблема розбудови національної школи [2]. Учений розглядав школу як соціокультурний простір формування громадянина України – патріота, гуманіста, носія національних і загальнолюдських цінностей. Він обґрунтував концепцію єдності національного й загальнолюдського у вихованні, наголошуючи, що відкритість до світового освітнього простору не суперечить, а навпаки, зміцнює національну ідентичність. Такий підхід актуальний і сьогодні, коли освіта виступає засобом культурного самозбереження українського народу в умовах глобалізації та воєнних викликів.

Богдан Ступарик велику увагу приділяв розвитку педагогічної освіти як системи формування фахівця-гуманіста, здатного діяти в умовах суспільних змін. Він підкреслював необхідність модернізації змісту й форм підготовки вчителя, акцентуючи на поєднанні професійної компетентності, духовної культури та педагогічного покликання. Вчений виступав за побудову педагогічної освіти на засадах педагогіки співробітництва, де домінує діалогічність, довіра, партнерство між викладачем і студентом [4, с. 29]. Саме цей підхід нині лежить в основі гуманістичної парадигми сучасної вищої школи.

Сучасна гуманістична парадигма освіти зазнає трансформацій під впливом низки чинників, серед яких – розвиток науково-технічного прогресу, процеси цифровізації освітнього простору, зростання значення безпекових пріоритетів людства, утвердження особистісної свободи та автономії людини, а також вплив досягнень психологічної науки на формування ціннісно орієнтованої свідомості освіти [1, с. 28]. Незважаючи на вагомі наукові здобутки, динаміка суспільного життя неминуче зумовлює переосмислення змісту та напрямів розвитку гуманістичної парадигми освіти з урахуванням історико-педагогічного досвіду. Сучасна гуманістична освітня парадигма, зорієнтована на розвиток суб'єктності, моральності, соціальної активності особистості, значною мірою спирається на ідеї, сформульовані Богданом Ступариком. Його погляди на освіту як інструмент духовного самовідродження нації, на виховання як процес формування внутрішньої свободи, на педагога як носія культури і гуманізму залишаються дороговказом для освітян і науковців. У контексті сучасних реформ освіти спадщина вченого допомагає зберегти ціннісний баланс між інноваційністю й гуманістичністю, між технологізацією навчального процесу й духовним змістом виховання.

Вищенаведене уможливорює висновок про те, що науково-педагогічна спадщина Богдана Ступарика є невід'ємною складовою розвитку української педагогічної думки. Вона сприяє утвердженню гуманістичної освітньої

парадигми, що базується на пріоритеті особистості, духовності, національних ідеалів і культурної самобутності. Ідеї вченого продовжують жити в наукових дослідженнях, освітніх практиках, діяльності педагогічних університетів, які беруть на себе місію виховання нової генерації українських педагогів-гуманістів.

Список використаних джерел

1. Горішна О. Окремі штрихи та тенденції розвитку гуманістичної парадигми освіти у контексті змін вектора управління. *Вісник Дніпровської академії гуманітарної освіти*. 2025. № 1 (8). С. 20–29.
2. Ступарик Б. М. Національна школа: витоки, становлення : навч.-метод. посіб. / Ін-т змісту і методів навчання. Київ : ІЗМН, 1998. 333 с.
3. Ступарик Б. М. Шкільництво Галичини (1772–1939) / Ін-т систем. дослідж. освіти, Прикарпат. ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ : [б. в.], 1994. 143 с.
4. Ступарик Б. М. Школі – національне виховання молоді (вибрані статті). Івано-Франківськ : Плай, 2005. 283 с.

*Салига Наталія Миколаївна,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри педагогіки
та освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника
Україна, м. Івано-Франківськ*

НАУКОВА СПАДЩИНА БОГДАНА СТУПАРИКА ЯК ДЖЕРЕЛО ПІЗНАННЯ ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНИЦТВА ГАЛИЧИНИ

Сучасна історико-педагогічна наука збагатилася ґрунтовними дослідженнями у сфері розвитку освіти, виховання та педагогічної думки в Україні. У 90-х рр. минулого століття почали з'являтися наукові праці, в яких дослідники намагалися дати об'єктивну оцінку тим суспільним явищам, що відбувалися у період боротьби за національну школу.

Одним із найбільш авторитетних дослідників шкільництва Галичини є Богдан Ступарик. Демократичні зміни, що відбувалися в Україні на початку 90-х років ХХ ст., відкрили перед науковцем нові можливості. Він одержав доступ до закритих досі архівних документів та праць українських учених із діаспори. Занулившись в архіви, Богдан Ступарик невтомно шукав і знаходив нові імена та

забуті постаті педагогів, які внесли великий вклад у розвиток шкільництва Галичини.

Домінуючою у багатій творчій спадщині професора є національна ідея, якій він присвятив все своє життя. Його наукова спадщина постала із джерел української педагогічної класики, передових поглядів українських та зарубіжних учених, українських учителів, а також власного педагогічного досвіду.

Так уже склалося, що трагічна історія Галичини, яка тривалий час перебувала то в складі Австро-Угорської імперії, то була під владою Польщі, перебувала поза увагою дослідників. Богдан Ступарик один із перших почав досліджувати основні віхи зародження просвітницького руху, реабілітувати тих людей, які своєю сподвижницькою працею сприяли розвою української освіти та культури. Так були повернені із довголітнього забуття імена багатьох українців-просвітян, громадських діячів, життя яких було віддане невтомній боротьбі за реалізацію національної ідеї.

Учений глибоко вивчав спадщину галицьких педагогів М.Галущинського, В.Ільницького, Г.Врецьони, О.Партицького, І.Ющишина, В.Пачовського та інших. До того ж, теоретично обґрунтував положення про те, що найбільшим досягненням їх є розробка концептуальних засад національної школи та виховання. У своїх наукових дослідженнях про цих людей професор керувався непорушним правилом: побачити в кожному з них не лише просвітителя, а й патріота, громадського діяча, особистість із високою національною свідомістю.

Завдяки науковим працям Богдана Ступарика («Шкільництво Галичини (1772-1939 рр.)», «Ідея національної школи та національного виховання в педагогічній думці Галичини (1772-1939 рр.)», «Національна школа: витоки, становлення» та ін.) виокремився потужний напрям, який згодом будуть називати школою в історико-педагогічній науці. Ці наукові видання були одні з небагатьох, які із сучасних позицій показували боротьбу українців за рідну школу. Поза сумнівом, Богдана Ступарика можна назвати першовідкривачем у царині шкільництва Галичини, малознаного на той час пласту педагогічної думки.

У своїх наукових працях професор розкрив основні риси українського шкільництва, показав, як самотутній високоморальний народ прагнули денаціоналізувати. Квінтенсенцією переконань професора Богдана Ступарика можна вважати те, що педагогічна думка в Галичині, незважаючи на вкрай складні умови, все-таки розвивалась, українці не забули рідну мову, культуру, релігію, традиції і обряди, мали високу національну свідомість, використовували найменші можливості для розвитку рідної школи, вели активну боротьбу за національне відродження.

Наголошуючи на важливості національної ідеї, науковець був переконаний, що «українська національна ідея, не дивлячись на ідеологічний опір її противників

та інерцію в суспільному мисленні, заволодіє думками та діями всіх виховних чинників і справа будівництва незалежної України тільки від цього виграє» [1, с.65].

До кола наукових інтересів ученого увійшла і діяльність товариств «Рідна школа» та «Руське педагогічне товариство» (згодом отримало назву «Українське педагогічне товариство»). У своїй науковій праці «Національна школа: витоки, становлення» Богдан Ступарик розкрив значення цих національних освітніх інституцій в підвищенні освітнього рівня населення Галичини, створенні української національної школи, боротьбі за утвердження української мови як мови навчання в школах регіону [2, с.136].

Численні історико-педагогічні розвідки Богдана Ступарика є вдалою спробою показати еволюцію ідеї національної школи та національного виховання в педагогічній думці України, зокрема Галичини. Доробок професора Богдана Ступарика сповнений передбачень та є сьогодні джерелом наукових розвідок, оскільки своїми ідеями професор випередив час і залишив нам у спадок незліченну кількість цікавих актуальних ідей.

Список використаних джерел

1. Ступарик Б.М., Моцюк В.Д. Ідея національної школи та національного виховання в педагогічній думці Галичини (1772-1939 рр.). За ред. Б.М. Ступарика. Коломия: Вік, 1995. 174 с.
2. Ступарик Б.М. Національна школа: витоки, становлення: навч.-метод. посіб.; Ін-т змісту і методів навчання. Київ: 1998. 334 с.
3. Ступарик Б.М. «Просвіта» Івано-Франківська: минуле й сучасне. Івано-Франківськ: Сіверсія, 2000. 208 с.
4. Ступарик Б.М. Шкільництво Галичини (1772-1939); Прикарпатський ун-т ім. В.Стефаника. Івано-Франківськ : ІСДО, 1994. 144 с.

*Самборський Сергій Ігорович,
здобувач третього (освітньо-
наукового) рівня вищої освіти,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника
Україна, м. Івано-Франківськ*

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Сучасний етап розвитку української освіти характеризується активною модернізацією усіх її ланок, зокрема фахової передвищої освіти. Цей освітній рівень займає проміжне місце між загальною середньою та вищою освітою і має на меті підготовку фахівців, здатних до практичної діяльності, саморозвитку та адаптації до потреб ринку праці [1, с. 9].

Закон України «Про фахову передвищу освіту» визначає основні завдання цієї системи – формування компетентностей, що забезпечують професійну мобільність, розвиток ініціативності, підприємливості та відповідальності майбутніх фахівців [2]. Важливими тенденціями сьогодення є інтеграція в європейський освітній простір, впровадження дуальної освіти, цифровізація освітнього середовища, гуманізація навчального процесу та розширення співпраці з роботодавцями.

Дуальна форма навчання дозволяє поєднати теоретичну підготовку з практичною діяльністю на підприємствах, що підвищує мотивацію здобувачів освіти та рівень їхньої професійної готовності. Водночас цифровізація створює нові умови для індивідуалізації навчання, розвитку самостійності студентів та інтеграції в світовий інформаційний простір.

Нижче подано узагальнену характеристику основних сучасних тенденцій розвитку фахової передвищої освіти в Україні (табл. 1).

Сучасні освітні зміни відбуваються у контексті викликів воєнного часу, що вимагає від закладів фахової передвищої освіти гнучкості, інноваційності та соціальної стійкості. Освітні установи активно впроваджують дистанційні форми навчання, психологічну підтримку здобувачів, волонтерські ініціативи, беруть участь у відновленні освітнього середовища.

Отже, розвиток фахової передвищої освіти в Україні визначається комплексом інноваційних, соціально-економічних та гуманістичних тенденцій, спрямованих на формування конкурентоспроможного фахівця нового покоління. Перспективи її вдосконалення пов'язані з подальшою інтеграцією освіти, науки й

виробництва, посиленням міжнародної співпраці та впровадженням сучасних освітніх технологій.

Таблиця 1.

Основні тенденції розвитку фахової передвищої освіти в Україні

№	Тенденція	Зміст та прояв у практиці освіти
1	Інтеграція в європейський освітній простір	Гармонізація освітніх стандартів, впровадження компетентнісного підходу, академічна мобільність студентів
2	Цифровізація освіти	Використання онлайн-платформ, електронних ресурсів, дистанційних технологій навчання
3	Дуальна освіта	Поєднання теоретичної підготовки з практичною діяльністю на підприємствах
4	Гуманізація освіти	Орієнтація на особистість здобувача, розвиток критичного мислення, формування громадянської відповідальності
5	Партнерство з роботодавцями	Участь роботодавців у розробці програм, проведення практик, працевлаштування випускників

Джерело: сформовано автором на основі [1; 3; 4].

Важливим напрямом модернізації фахової передвищої освіти є професійний розвиток педагогічних кадрів, адже якість освіти безпосередньо залежить від рівня професійної компетентності викладачів. Сьогодні акцент зміщується з традиційної ролі викладача як джерела знань на роль фасилітатора, консультанта та наставника, який допомагає студентам будувати власну траєкторію навчання. Постійне підвищення кваліфікації педагогів, участь у тренінгах, вебінарах, міжнародних освітніх програмах є передумовою ефективного оновлення змісту навчання та застосування інноваційних методів викладання [3, с. 42].

Значного значення набуває забезпечення якості освіти, що передбачає системне оцінювання освітніх програм, результатів навчання, діяльності педагогів та рівня задоволеності здобувачів. Відповідно до сучасних стандартів, система внутрішнього забезпечення якості повинна базуватися на принципах прозорості, академічної доброчесності, відкритого доступу до інформації та орієнтації на потреби студентів і роботодавців. Такі підходи дозволяють забезпечити довіру до дипломів фахової передвищої освіти як усередині країни, так і за її межами.

Одним із викликів сучасності є демографічна криза та трудова міграція, що призводять до скорочення контингенту студентів і нестачі кваліфікованих кадрів у

регіонах. Відтак заклади освіти повинні активно працювати над популяризацією професійної освіти серед молоді, демонструючи її конкурентні переваги: коротший термін навчання, тісний зв'язок із виробництвом, можливість швидкого працевлаштування та перспективи кар'єрного зростання.

Крім того, у контексті післявоєнного відновлення країни фахова передвища освіта має потенціал стати ключовим чинником регіонального розвитку. Саме випускники коледжів та технікумів складають основу робітничих і технічних спеціальностей, необхідних для відбудови інфраструктури, промисловості, енергетики та сільського господарства. Тому важливо забезпечити оновлення матеріально-технічної бази закладів освіти, запровадити сучасні лабораторії, майстерні та центри професійних компетентностей.

Підвищення ефективності освітнього процесу можливе також через активізацію студентського самоврядування. Його розвиток сприяє формуванню лідерських якостей, громадянської відповідальності, навичок комунікації та співпраці. Участь студентів у прийнятті управлінських рішень, організації навчальних та соціальних проєктів формує відчуття причетності до розвитку власного навчального закладу та мотивує до особистісного зростання.

Отже, сучасна фахова передвища освіта України перебуває у стані активного оновлення, що вимагає узгоджених дій держави, освітніх установ і бізнесу. Її розвиток повинен спиратися на принципи відкритості, інноваційності, партнерства та орієнтації на людину. Саме такий підхід забезпечить підготовку фахівців нового покоління — компетентних, гнучких, патріотично налаштованих і здатних до безперервного професійного зростання в умовах глобальних трансформацій.

Список використаних джерел

1. Біла книга освіти України / за ред. В. Кременя. К.: Інститут педагогіки НАПН України, 2021. 280 с.
2. Закон України «Про фахову передвищу освіту» від 06.06.2019 № 2745-VIII.
3. Ніколаєнко С. М. Освіта в контексті сталого розвитку: сучасні орієнтири. К.: Знання, 2020. 212 с.
4. Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні тенденції розвитку фахової передвищої освіти в Україні». Київ, 2024. 198 с.

Слюсаренко Ніна Віталіївна,
 докторка педагогічних наук, професорка,
 професорка кафедри педагогіки, психології
 й освітнього менеджменту
 імені проф. Є. Петухова,
 Херсонський державний університет,
 Україна, м. Херсон

Кузьменко Василь Васильович,
 доктор педагогічних наук, професор,
 професор кафедри педагогіки й
 менеджменту освіти,
 КВНЗ «Херсонська академія
 неперервної освіти»,
 Україна, м. Херсон

ПРОФЕСІОНАЛІЗМ У НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПРОФЕСОРА ТЕТЯНИ ЗАВГОРОДНЬОЇ

Термін «професіоналізм педагога» науковці трактують по різному. Зокрема, це певний рівень майстерності педагога, або «творчий рівень оволодіння ним своєю спеціальністю, що допомагає в переважній більшості випадків якомога швидше досягти найвищого та найкращого результату в освітній діяльності з найменшими моральними втратами і матеріальними витратами» [3, с. 190]. Саме творчий рівень оволодіння спеціальністю був характерний для чудового педагога і талановитого вченого Тетяни Костянтинівни Завгородньої.

Проаналізувавши її життєвий шлях, ми спробували виділити в ньому кілька взаємопов'язаних етапів, а саме: 1) становлення самодостатньої особистості; 2) розвиток наукового потенціалу вченого; 3) цілеспрямоване творення соціуму (табл. 1).

Таблиця 1

Етапи життєдіяльності професора Т. К. Завгородньої

Етапи	Роки	Події
Становлення самодостатньої особистості	1949	Народилася в м. Івано-Франківську
	1966	Закінчила з медаллю середню школу № 3 м. Івано-Франківська
	1970	Закінчила з відзнакою фізико-математичний факультет Івано-Франківського державного педагогічного інституту

	З 1969	Без відриву від навчання у виші працювала на посаді вчителя математики в рідній школі
	1973-1975	Працювала заступником директора школи з навчально-виховної роботи
	1975-1981	Перебувала на виборчих посадах
	1974-1981	Обиралася депутатом Івано-Франківської міської ради
Розвиток наукового потенціалу вченого	1981	Викладач кафедри педагогіки Івано-Франківського державного педагогічного інституту
	З 1982	Старший викладач, доцент, професор, завідувач кафедри педагогіки Івано-Франківського державного педагогічного інституту (нині Карпатського національного університету імені Василя Стефаника)
	З 1982	Вийшли друком сотні наукових робіт Тетяни Костянтинівни (монографії, посібники, статті)
	1983	Закінчила аспірантуру Науково-дослідного інституту педагогіки Академії педагогічних наук України
	1984	Захистила кандидатську дисертацію з теорії виховання
	1989	Отримала вчене звання доцента
	1992	Одружилася з професором М.В. Теплінським (1924-2012) та з його ініціативи знову почала активний науковий пошук
	1998	Стала засновницею наукової школи «Історія освіти в Галичині»
	З 1998	Під її керівництвом захищено 25 кандидатських та 5 докторських дисертацій
	2000	Захистила докторську дисертацію «Розвиток теорії і практики навчання в Галичині (1919-1939 роки)» (науковий консультант професор Б.М.Ступарик)
	2002	Отримала вчене звання професора
Цілеспрямоване творення соціуму	2002-2010	Голова спеціалізованої вченої ради К 20.053.01 у Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника
	2002-2023	Член спеціалізованих вчених рад із захисту докторських дисертацій у вишах Києва, Тернополя, Хмельницького
	2002-2023	Член редколегій багатьох наукових часописів, зокрема наукових фахових видань з педагогіки («Гірська школа Українських Карпат», «Історико-педагогічний альманах», «Обрії» та ін.)

3 2003	Після смерті професора Б.М.Ступарика очолила кафедру історії педагогіки і продовжила започатковані ним справи, зокрема роботу наукової школи з проблем шкільництва Галичини (заснована в 1998)
3 2003	Організовано та проведено низку заходів із присвоєння кафедрі педагогіки імені Богдана Ступарика
2003-2020	Започатковано та проведено низку міжнародних педагогічних читань на пошану члена-кореспондента АПН України, доктора педагогічних наук, професора Богдана Ступарика
2005	Відзначена Почесною грамотою МОН України
2005	Лауреат обласної педагогічної премії імені Мирослава Стельмаховича
2006	Ініціювала заснування кабінету-музею Б. Ступарика
2006	Захист кандидатської дисертації доньки Інни
2006–2020	Завідувач кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика (нині кафедра педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика)
2007	Нагороджена Почесним знаком «Відмінник освіти України»
2009	Нагороджена премією голови обласної державної адміністрації та голови обласної ради «Відомий науковець року»
2014	Захист кандидатської дисертації доньки Євгенії
2015	Захист докторської дисертації доньки Інни
2017	Нагороджена премією Національної спілки краєзнавців України імені академіка Петра Тронька
2018	Заслужений діяч науки і техніки України
2019	Нагороджена грамотою і медаллю Прикарпатського національного університету «За заслуги перед університетом»
2023	Померла, похована на міському кладовищі м. Івано-Франківська

Джерела: [1; 2 та ін.].

Як бачимо, всі події, що відбувалися впродовж життя Тетяни Костянтинівни, були підпорядковані одній меті: стати педагогом і служити людям. Цієї мети вона, без сумніву, досягла: стала вчителькою, викладачем, наставником для молодого покоління вчених, прикладом для власних дітей, рушійною силою для колективу рідної кафедри, якій віддано служила понад чотири десятиліття (з 1981 по 2023 рік), науковицею, що досліджувала рідну Галичину, залучаючи до цього широке коло аспірантів і докторантів.

Нагадаємо, що у структурі педагогічної діяльності можна виділити такі компоненти: професіоналізм знань; професіоналізм спілкування; професіоналізм самовдосконалення. При цьому, як ми вже зазначали в попередніх публікаціях, «професіоналізм знань передбачає їх комплексність, особистісну забарвленість, формування знань одночасно на теоретичному, методичному та технологічному рівнях; професіоналізм спілкування – готовність і вміння педагога використовувати набуті знання у взаємодії із здобувачами освіти та колегами; професіоналізм самовдосконалення – самоосвіту та самовиховання педагога» [3, с. 190].

Ці компоненти педагогічної діяльності свого часу знайшли відображення в творах В.О. Сухомлинського.

Щодо професіоналізму знань він писав, що «інтелектуальне зростання, постійне збагачення, оновлення, наповнення, поглиблення, удосконалення знань – це питання життя вчителів» [6, с. 49].

У контексті професіоналізму спілкування зазначимо, що педагог, зокрема, наголошував, що «у школі повинна бути передусім висока мовна культура, повинна панувати атмосфера великої чутливості до слова» [5, с. 469].

З метою самовдосконалення він пропонував учителям займатися самоосвітою, оскільки вважав, що «удосконалення педагогічної майстерності – це передусім самоосвіта, особисті ваші зусилля, спрямовані на підвищення власної культури праці і в першу чергу культури мислення» [5, с. 524]. Надаючи великого значення самовихованню педагогів, В.О. Сухомлинський акцентував на необхідності вивчення вчителями досвіду старших колег та підкреслював, що для цього необхідні «самоспостереження, самоаналіз, самовдосконалення, самовиховання», адже «на їх основі народжуються власні педагогічні ідеї» [там само].

Усі вищезгадані компоненти були характерні спочатку для педагогічної, а згодом – для науково-педагогічної діяльності професора Т.К. Завгородньої. Це підтверджують результати проведеного нами опитування, в якому взяли участь понад сто респондентів, поміж яких: колеги, друзі, відомі та молоді вчені, близькі люди.

Респондентам було запропоновано назвати, який із компонентів педагогічної діяльності був найбільш властивим для Тетяни Костянтинівни. Аналіз отриманих результатів показав, що чільне місце учасники опитування відвели професіоналізму самовдосконалення вченої (62 % респондентів). Професіоналізм спілкування відзначили 23 %, а професіоналізм знань – 15 %. Варто додати, що значна кількість учасників опитування висловили побажання відзначити всі компоненти педагогічної діяльності як такі, що однозначно були характерними для науково-педагогічної діяльності Т.К. Завгородньої.

Під час опитування ми отримали і чимало відгуків про Тетяну Костянтинівну. Ось деякі з них:

«Тетяна Костянтинівна – провідний учений і педагог, прекрасна людина, гордість не лише кафедри, університету, а й усієї України» (проф. Л.В.Кондрашова);

«Тетяна Костянтинівна – відомий педагог-дослідник з яскравими талантом організатора, менеджера і мудрого наставника. Вона завжди викликала глибоку повагу і щире захоплення» (проф. Н.А.Калініченко);

«З приємністю згадую нашу дружбу з Тетяною Костянтинівною, адже доля звела нас під час захисту докторських дисертацій в Інституті педагогіки НАПН України. Вона була щира, життєрадісна і талановита» (проф. О.М.Коберник);

«З великою теплотою і приємністю згадую роки спільного навчання в аспірантурі Науково-дослідного інституту педагогіки АПН України. Згодом мала змогу працювати у спеціалізованій раді, яку очолювала Тетяна Костянтинівна. Вона завжди була чуйною, уважною до кожного аспіранта, докторанта, члена ради. Тетяна Костянтинівна – науковиця, сподвижниця педагогіки та історії педагогіки, гуманістка, яка своїм життям учила любити і берегти Україну, педагогіку як науку і людей» (проф. В.А.Поліщук);

«Співпраця з Тетяною Костянтинівною тривала упродовж десяти років. Порядна людина. Вчена високої кваліфікації. Завжди весела й доброзичлива. Оригінальна тема її докторської дисертації, яка написана «з погляду вічності» (проф. А.В.Вихрущ);

«Наша професійна взаємодія та особистісне спілкування склались за участі професора Т.К.Завгородньої у роботі спеціалізованої вченої ради у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка. Мене завжди вражав її глибокий професіоналізм, а також дивовижне історико-педагогічне мислення, готовність проєктивно, вимогливо та одночасно доброзичливо аналізувати доробки здобувачів. Нині наукова спадщина Т.К.Завгородньої стає класикою дослідження шкільництва взагалі та Галичини, зокрема. Яскрава, усміхнена, цілеспрямована Тетяна Костянтинівна Завгородня і сьогодні об'єднує однодумців, послідовників, друзів» (проф. С.В.Шмалей).

«Ім'я Тетяни Костянтинівни Завгородньої залишилося не просто в документах і протоколах різних засідань. Воно живе між нами – у формах роботи, які ми сьогодні продовжуємо, у цінностях, які не можна виміряти цифрами чи показниками. Вона вмila бачити більше, ніж результат. Бачила людей. Це рідкісний дар... В її управлінні була вимогливість. Т.К.Завгородня вмila вести за собою. Вона вмila розгледіти потенціал у людині ще до того, як та сама починала його усвідомлювати...

Коли людина йде, залишається багато тиші. Але ця тиша не порожня. У ній ті слова, які вона сказала колись між рядками, та приклади, які подавала своїм життям. Тетяна Костянтинівна навчила головному: цінувати людину, берегти гідність освіти, не боятися відповідальності. Її немає поруч, але вона в кожному рішенні, яке ми приймаємо. У кожному успіху, який народжується з командної праці. У кожному кроці вперед. Є люди, які залишаються назавжди, бо встигли змінити інших. Вона була саме такою...» (проф. Л. Прокопів);

«Тетяна Костянтинівна назавжди залишиться у пам'яті тих, хто її знав як людину великого серця, світлої душі, інтелігентності, ерудованості, професіоналізму. Її чуйність, відкритість у спілкуванні, моральні чесноти, емпатія, наукова доброчесність – приклад для наслідування. Пам'ятаємо...» (доц. Л.В.Мафтин).

Список використаних джерел

1. Кузьменко В. В., Слюсаренко Н. В. Активна життєва позиція доктора педагогічних наук, професора Тетяни Завгородньої. *Таврійський вісник освіти*. 2019. № 1 (65). С. 325-328.
2. Кузьменко В.В., Слюсаренко Н.В. Знайомтесь з колегою: професор Т.К.Завгородня. *Таврійський вісник освіти*. 2014. № 1 (45). Частина 2. С. 238-241.
3. Кузьменко В. В., Слюсаренко Н. В. Професіоналізм сучасного педагога як основа його авторитету. *Професійна успішність педагогічного працівника як основа менеджменту якості освітнього процесу*: збірник матеріалів четвертих всеукраїнських педагогічних читань присвячених 80-річчю з дня народження Лідії Кондрашової (21–22 листопада 2019 р., м. Черкаси). Черкаси: ФОП Гордієнко Є. І., 2019. С. 190-193.
4. Сухомлинський В.О. Павлиська середня школа. *Вибрані твори* : в 5 т. К. : Радянська школа, 1976. Т. 4. С. 5-390.
5. Сухомлинський В.О. Сто порад учителеві. *Вибрані твори* : в 5 т. К. : Радянська школа, 1976. Т. 2. С. 419-654.
6. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу. *Вибрані твори* : в 5 т. К. : Радянська школа, 1976. Т. 1. С. 403-637.

*Шуригін Кирило Анатолійович,
здобувач третього (освітньо-
наукового) рівня вищої освіти,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника
Україна, м. Івано-Франківськ*

ПРОЄКТНО-ДОСЛІДНИЦЬКІ ФОРМИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЯК МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Сучасна освітня система переживає період глибоких трансформацій, зумовлених як глобальними тенденціями — цифровізацією, компетентнісним підходом, орієнтацією на сталий розвиток, — так і національними реформами, пов'язаними із впровадженням Концепції «Нова українська школа». Від педагога сьогодні очікують не просто передачі знань, а здатності бути фасилітатором навчання, дослідником і агентом змін у своїй школі та громаді. Це зумовило зміни у системі підготовки вчителів у закладах вищої освіти: від пасивного засвоєння знань до активної дослідницької діяльності, у якій студент виступає не споживачем, а творцем знання. Що в свою чергу заактуалізувало проєктно-дослідницькі форми самостійної роботи студентів.

Згідно з оглядом [6], ключова компетенція сучасного педагога — це здатність критично аналізувати власну практику та впроваджувати інновації на основі доказів, що можливо тільки тоді, коли у процесі навчання майбутній учитель засвоює дослідницьку логіку, а саме: формулювання проблеми, гіпотези, вибір методів і оцінку результату.

Проектно-дослідницькі форми самостійної роботи є особливим форматом освітньої діяльності, у якому студент самостійно або в групі розробляє проєкт, спрямований на вирішення деякої педагогічної проблеми, або проводить міні-дослідження з елементами практичного впровадження. Головною метою є не тільки отримання результату, а сам процес, який проходить поетапно — планування, рефлексія, співпраця, представлення висновків. Такі форми роботи інтегрують традиційне академічне дослідження з активним навчанням і дають студенту досвід реального створення освітнього продукту, наприклад, методичної розробки, дидактичного матеріалу, аналітичного звіту чи практичного експерименту. Така діяльність найкраще розвиває у студентів навички самостійності, відповідальності та внутрішньої мотивації до якості.

Культура якості освіти, у свою чергу, визначається як система цінностей, переконань і практик, що стимулюють постійне вдосконалення освітнього процесу. У європейських документах [1; 2] підкреслюється, що культура якості — це не лише стандарти й перевірки, а насамперед «щоденна звичка до саморефлексії та поліпшення». Тому вона формується не адміністративними приписами, а досвідом відповідальної, рефлексивної діяльності. Прикладом такого досвіду є проєктно-дослідницька робота.

Теоретичною основою проєктно-дослідницьких методів є конструктивізм, засновниками якого були Піаже, Дьюї. Згідно з цією теорією, знання не передається викладачем, а створюється самим студентом у процесі діяльності. Проєктні завдання дають змогу застосувати знання в нових контекстах, формують внутрішню мотивацію, розвивають м'які навички (уміння працювати в команді, аргументувати, брати на себе роль лідера чи дослідника). Для майбутнього вчителя це надзвичайно важливо, бо ці вміння дозволяють у майбутньому створювати продуктивне освітнє середовище.

Взаємозв'язок між проєктною діяльністю та культурою якості освіти прослідковується в таких напрямках:

- *формування рефлексії та відповідальності за результат*, бо у процесі роботи над проєктом студенти навчаються оцінювати власний внесок, розуміти критерії якості, порівнювати свої досягнення з очікуваними, що сприяє виникненню внутрішньої культури якості, яка проявляється через формування звички робити свою роботу не «для оцінки», а заради якнайкращого результату;
- *створення спільнот практики*, бо проєктна діяльність зазвичай командна, що зводиться до спільного вироблення стандартів, критеріїв, процедур оцінки. Такі «міні-системи якості» формують досвід колективного саморегулювання, як це відбувається на реальній практиці в педагогічних колективах;
- *зв'язок з реальним освітнім середовищем*, бо проєкти, які виконуються у співпраці зі школами, громадами чи освітніми центрами, створюють ефект підзвітності, оскільки кінцевий продукт має бути не тільки теоретично правильним, а й практично корисним, що переносить розуміння якості з рівня «формальної оцінки» на рівень «впливу на реальність».

В Україні впровадження проєктних форм активно підтримується з 2017 року в рамках концепції «Нова українська школа», де одним із ключових компонентів визначено розвиток дослідницьких і підприємницьких компетентностей. Зокрема, університети, які готують фахівців педагогічних спеціальностей, впроваджують інтегровані курси, у межах яких студенти створюють освітні проєкти для шкіл-партнерів.

За статистикою [3], близько третини студентів педагогічних спеціальностей в Україні брали участь у проєктно-дослідницькій діяльності під час навчання. Проте лише 28% з них зазначили, що мали постійний супровід викладачів-менторів. Ці дані свідчать про потенціал і водночас — про наявні прогалини у системному впровадженні таких форм роботи.

Міжнародні дослідження TALIS [5] підтверджують, що ефективні освітні системи мають розвинену культуру педагогічного дослідження: у країнах, де вчителі систематично беруть участь у дослідницьких проєктах, при цьому рівень задоволеності роботою й інноваційність навчання зростають удвічі, що в черговий раз підкреслює зв'язок між дослідницькою діяльністю і якістю освіти.

Щоб проєктно-дослідницькі форми стали не епізодичними, а системними, пропонуємо:

а) інтегрувати проєктні модулі у всі освітні програми педагогічного профілю (у вигляді коротких кейсових проєктів, чи довгострокових у межах завдань для кваліфікаційних робіт) з обов'язковою практичною спрямованістю і чітко визначеними критеріями оцінки;

б) підготувати викладачів університетів до ролі менторів і фасилітаторів проєктів, бо проєктне навчання вимагає особливих педагогічних стратегій: не контролю, а супроводу, не директивності, а партнерства;

в) забезпечити зв'язок університету із загальноосвітніми закладами, у якому освітні заклади мають виступати майданчиками апробації студентських проєктів — від методичних матеріалів до дослідницьких спостережень у класах;

г) створити систему внутрішнього моніторингу якості проєктної діяльності, наприклад, у вигляді електронного портфолію, відгуків шкіл-партнерів, аналітики навчальних результатів, що допоможе формувати культуру якості у студентів.

При активному впровадженні проєктно-дослідницьких форм самостійної роботи студентів можливі виклики, пов'язані із слабкою вмотивованістю та недостатньою методичною підготовкою викладачів, дефіцит часу в навчальних планах. Найважливіше уникнути ризику формалізації: коли проєкт зводиться до звичайного реферату або презентації без справжньої рефлексії. Тому необхідний системний підхід — від постановки завдань до оцінювання результатів за чіткими критеріями якості.

Таким чином, проєктно-дослідницькі форми самостійної роботи студентів — це не тільки метод навчання, але й потужний механізм формування культури якості освіти. Вони дозволяють майбутнім педагогам відчувати себе дослідниками, здатними самостійно формулювати проблеми, шукати рішення, аналізувати результати й удосконалювати власну практику. Такі форми роботи створюють основу для розвитку рефлексії, внутрішньої відповідальності, командної взаємодії та інноваційного мислення — тих якостей, які визначають, наскільки майбутній учитель буде здатний забезпечувати якісну освіту у своїй школі та в ширшому суспільному контексті. Формуючи культуру дослідження ще під час навчання майбутнього педагога у закладі вищої освіти, закладаються основи культури якості на всіх рівнях освіти — від студентської аудиторії до національної системи освіти.

Список використаних джерел

1. UNESCO IEP — *Communication key to creating a culture of quality in higher education* (2016). URL: <https://surl.lt/etqaco>
2. *Quality Assurance in Higher Education Manual* (Erasmus+/CBHE) URL: <https://surl.li/dywsjr>
3. Основні освітні статистичні дані (2022/23 н.р.). Інститут освітньої аналітики. URL: <https://osvita.ua/news/data/90287/>
4. Міністерство освіти і науки України URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani>
5. OECD / TALIS (Teaching and Learning International Survey) URL: <https://www.oecd.org/education/talis.html>
6. OECD Education Today URL: <https://surl.lt/fbjolj>

Наукове видання

РОЗВИТОК НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЗА УМОВ ВОЄННОГО СТАНУ В УКРАЇНІ ТА ГЛОБАЛЬНИХ ВИКЛИКІВ

Збірник матеріалів
Міжнародної науково-практичної конференції
з нагоди 30-річчя кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана
Ступарика Карпатського національного університету
імені Василя Стефаника

13–14 листопада 2025 року

Статті друкуються в авторській редакції.
Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій.
Відповідальність за зміст тез несуть автори публікацій.

