КАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА

Педагогічний факультет

ІНФОРМАЦІЙНИЙ БЮЛЕТЕНЬ

кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика

ІВАНО-ФРАНКІВСЬК, 2026

КАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА

Педагогічний факультет

ІНФОРМАЦІЙНИЙ БЮЛЕТЕНЬ

кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика

Івано-Франківськ, 2026

УДК 37.0 (477.86)
ББК 74.58 (4 Укр)

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

Інформаційний бюлетень кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика. Івано-Франківськ, 2026. 190 с.

Редколегія випуску:

Голова редколегії:
Прокопів Л.М. – кандидат педагогічних наук, професор.

Члени редколегії:
Стинська В.В. – доктор педагогічних наук, професор;
Басараб Н.Я. – доктор філософії, асистент;
Деренюк М.П. – доктор філософії, асистент.

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

ЗМІСТ

Бурчак Вікторія
МІКРОНАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: МОЖЛИВОСТІ ТА ОБМЕЖЕННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ГЛИБОКОГО РОЗУМІННЯ ЗНАНЬ……8
Вакарук Любов
КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ…….12
Винник Адріана
ІКТ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ: ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ТА РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ……15
Винник Надія
ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ…….…18
Вікторовська Єлизавета
СТУДЕНТСЬКЕ САМОВРЯДУВАННЯ ЯК СУБ'ЄКТ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ……....23
Галемчук Дмитро
ВИКОРИСТАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ КІНЕМАТОГРАФІЇ З ВИВЧЕННЯ ПОДІЙ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ В 10 КЛАСІ……....27
Галюк Василина
ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ЗДОБУВАЧІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ……...34
Гладкий Василь
АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)……...…41
Гоцанюк Адріана
ІЗ ДОСВІДУ РОБОТИ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ СТОСОВНО НАЛАГОДЖЕННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ШКОЛЯРІВ…….44
Гринюк Максим
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ ДО СТВОРЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ……..…..49
Гула Святослав
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ МУЗИКИ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ……....53

Гуменюк Уляна
ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ……...….61
Дерев'янко Софія
СЦЕНАРІЇ МАЙБУТНЬОГО: ЯК РОЗБІР КНИЖКОВИХ КОНФЛІКТІВ ДОПОМАГАЄ ПІДЛІТКАМ У РЕАЛЬНОМУ СПІЛКУВАННІ……..66
Дмитроняк Іванна
ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ ЯК АКТУАЛЬНА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА…….……..70
Довбуш Марія
МОВА ЯК ІНСТРУМЕНТ ПСИХОЛОГІЧНОГО ТИСКУ ТА ПІДТРИМКИ: АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОМИЛОК…….75
Дячук Богдан
ТЕХНОЛОГІЇ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ДЕРЖАВОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КНЯЗІВ РЮРИКОВИЧІВ (XIII — ПЕРША ПОЛОВИНА XIV СТ.)……..77
Ерстенюк Наталія
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ДИСЦИПЛІНИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ…….…….83
Іванків Христина
КОГНІТИВНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ……..87
Калинчук Андрій
ФОРМУВАННЯ МЕНЕДЖЕРСЬКИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ……91
Калічин Зоряна
ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....94
Кобилецька Оксана
ТРАНСФОРМАЦІЯ ЗАСОБІВ ІНФОРМАЦІЙНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ: ВІД ТРАДИЦІЙНИХ РЕСУРСІВ ДО ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ ПЛАТФОРМ…….…..97
Корчак Роман
ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ……..…..102

Мартищук Юлія
РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ……108
Маслій Ірина
РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ…….112
Мацапула Ірина
РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ……...115
Москаль Вероніка
ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ……..122
Огерук Богдана
ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ……..….125
Остапишин Надія
ФОРМУВАННЯ ПРОЄКТУВАЛЬНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА ТА УМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ……..134
Різничук Вікторія
РОЗВИТОК SOFT SKILLS МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ..……..138
Скрипник Дмитро
LEARNING ANALYTICS ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ІНСТРУМЕНТ МОНІТОРИНГУ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ……142
Ткачишин Назар
ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ (90-ТІ РР. ХХ – ПЕРША ЧВЕРТЬ ХХІ СТ.)……147
Цімерман Олександр
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ STEM-ОСВІТИ…….……..149
Шаган Діана
ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ……..……155

Штурмак Олена
ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ БЕЗПЕКИ ЗДОБУВАЧІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ…….…….160
Юрчук Вероніка
РОЛЬ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА У ФОРМУВАННІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА…….…….169
Якубовський Арсен
ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: ПЕДАГОГІЧНІ МОЖЛИВОСТІ ТА ОБМЕЖЕННЯ……...…172
Якубовський Назар
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ АРТИСТИЧНИХ УМІНЬ……...…….181
Яремчук Вікторія
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ЗВО ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕХНОЛОГІЙ…….…….185

Вікторія БУРЧАК

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти IY курсу,

спеціальності А5.39 «Професійна освіта. Цифрові технології»,

педагогічний факультет

Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,

(Наук. керівн. – доктор філософії, асистент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Т.В. ПАСКА)

МІКРОНАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: МОЖЛИВОСТІ ТА ОБМЕЖЕННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ГЛИБОКОГО РОЗУМІННЯ ЗНАНЬ

Сучасна система вищої освіти функціонує в умовах постійного зростання обсягів інформації та стрімкого розвитку цифрових технологій. Ми спостерігаємо, як традиційні методи викладання дедалі частіше виявляються недостатньо ефективними для підтримання мотивації здобувачів освіти та уникнення інформаційного перевантаження. Важливим фізіологічним фактором є те, що з початку XXI століття середній час здатності людини до максимальної концентрації уваги знизився з 12 до 8 секунд. Цифрова трансформація освіти, що прискорилася останніми роками, вимагає від нас пошуку нових інструментів для ефективного задоволення потреб студентів. У цьому контексті ми розглядаємо мікронавчання як перспективну освітню стратегію, що здатна адаптувати навчальний процес до сучасних реалій. Наша мета – комплексно проаналізувати цей феномен та визначити, наскільки він придатний не лише для швидкого засвоєння інформації, а й для формування глибинних, системних знань [5, с. 167].

Ми визначаємо мікронавчання як освітню стратегію, що передбачає подачу навчального матеріалу у вигляді коротких, самодостатніх інформаційних блоків, орієнтованих на одну чітко визначену ідею чи навичку. Зазвичай тривалість таких одиниць контенту варіюється від кількох секунд до 15 хвилин. Важливо розуміти, що це не просто фрагментований текст, а повноцінний навчальний цикл. Головний принцип побудови такого курсу можна

сформулювати так: один модуль – одна думка – одна навичка. При скороченні контенту зростає роль контексту, тому ми маємо максимально використовувати яскраві асоціації, візуалізацію та метафори, які утримують увагу [5, с. 168].

Аналізуючи когнітивні аспекти, ми бачимо, що мікронавчання передбачає цілеспрямований підхід, за якого надлишкова інформація відфільтровується. Це дозволяє суттєво зменшити непродуктивне когнітивне навантаження на студентів. Подаючи інформацію невеликими порціями, ми імітуємо природний спосіб її сприйняття людським мозком, що знижує когнітивну втому від тривалих занять. Такий формат ідеально відповідає психологічним атрибутам «студентів нового тисячоліття», які потребують конкретного, своєчасного навчання та миттєвого зворотного зв’язку [2, с. 30].

Для кращого розуміння ми можемо порівняти цю технологію з традиційним макронавчанням. Класичне макронавчання здійснюється у формальних умовах, триває годинами і передбачає ієрархічну побудову складних модулів. У такому середовищі студент переважно виступає пасивним споживачем матеріалу, намагаючись осягнути системне бачення викладача-експерта. Натомість мікронавчання є динамічним, гнучким інструментом, де здобувачі освіти часто стають співавторами контенту [1, с. 102].

Проте, досліджуючи механізми засвоєння матеріалу, ми маємо чітко усвідомлювати фундаментальні обмеження мікронавчання. Хоча воно чудово працює для запам'ятовування фактів чи алгоритмів, ця технологія менш придатна для опанування складних концепцій, які неможливо або важко розбити на дрібні автономні частини. Ми підкреслюємо, що мікронавчання не підходить для формування глибоких базових знань. Воно не сприяє розвитку аналітичного мислення чи розумінню складних причинно-наслідкових зв'язків, адже такі когнітивні процеси об'єктивно потребують тривалого часу на планування та рефлексію. Більше того, якщо студенту бракує попередніх фундаментальних знань, мікронавчання може навіть нашкодити, оскільки інформація подається без належного широкого контексту. Тому для досягнення справді глибокого розуміння ми маємо застосовувати холістичний підхід: розрізнені мікроодиниці

контенту повинні обов'язково складатися у цілісну, вичерпну картину предметної області [1, с. 103-104].

Щоб оцінити реальну ефективність підходу, ми звертаємося до практичного досвіду та наукових досліджень. Процедура впровадження мікронавчання зазвичай складається з трьох ключових етапів: створення електронного курсу з чітко визначеними цілями та матрицею об'єктів, проходження курсу студентом із формуванням індивідуальної траєкторії та обов'язковий аналіз результатів викладачем для подальшого коригування [2, с. 31].

Прикладом успішної реалізації є дослідження, проведене в Національному університеті біоресурсів і природокористування України за участі 128 здобувачів економічних спеціальностей. Експериментальна група навчалася за технологією мікронавчання на базі платформи LMS Moodle, використовуючи короткі відео, тексти та проміжні тести. Результати показали, що середня оцінка цих студентів зросла на 1,3 бала, що становить 18,8% збільшення порівняно з їхнім початковим рівнем. Цікавим і важливим для нас є те, що результати студентів стали більш однорідними – зменшився розрив між найкращими та найгіршими показниками, що свідчить про здатність мікронавчання ефективно уніфікувати рівень знань [3, с. 34-36].

Іншим показовим прикладом є онлайновий марафон для 1200 українських педагогів, спрямований на розвиток їхньої інформаційно-комунікаційної компетентності. Навчання було поділено на дуже короткі модулі тривалістю до 20 хвилин, кожен з яких завершувався практичним завданням. Аналіз результатів засвідчив, що відсоток правильних відповідей при тестуванні становив від 71% до 99%, а загальна оцінка задоволеності курсом досягла 4,9 бала з 5 можливих. Також міжнародні дослідження, зокрема використання інфографіки як інструмента мікронавчання на заняттях з анатомії, довели, що візуалізована інформація, подана малими дозами, значно краще сприймається і запам'ятовується студентами [4, с. 3-5].

Підсумовуючи, ми можемо зробити висновок, що мікронавчання є потужним сучасним інструментом, який суттєво підвищує мотивацію здобувачів освіти, утримує їхню увагу, знижує когнітивну втому та дозволяє швидко формувати конкретні практичні навички. Водночас ми свідомі його обмежень: ця технологія не є заміною класичної базової освіти. Для того, щоб уникнути поверхневості знань, ми рекомендуємо викладачам інтегрувати мікронавчання у більш широкі освітні формати – наприклад, використовувати його як складову змішаного або перевернутого навчання. Важливо зберігати баланс між стислим форматом та змістовністю, створюючи умови, за яких короткі модулі стануть надійними цеглинками для побудови глибокого системного розуміння дисципліни.

Список використаних джерел

1. Гальцева Т., Губер Н. Мікронавчання у сучасній вищій освіті: концептуальні засади, характеристики та вплив на мотивацію і ефективність навчання. *Journal of psychology research*. 2025. Т. 31, № 14. С. 95-110. DOI: https://doi.org/10.15421/103106

2. Глазунова О., Корольчук В., Волошина Т., Саяпіна Т. Процедура реалізації технології мікронавчання у закладах вищої освіти. *Фізико-математична наука*. 2024. Т. 39, № 2. С. 29-34. DOI: https://doi.org/10.31110/fmo2024.v39i2-04

3. Глазунова О., Кравченко В., Саяпіна Т., Волошина Т., Корольчук В. Вплив технології мікронавчання на мотивацію та академічні досягнення здобувачів вищої освіти. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету.* 2024. № 17. С. 30-41. DOI: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2024.173

4. Литвинова С. Мікронавчання ік-технологій педагогів в умовах онлайнового марафону як парадигма цифрової трансформації освіти. *Herald of the national academy of educational sciences of ukraine*. 2021. Т. 3, № 1. С. 1-6. DOI: https://doi.org/10.37472/2707-305x-2021-3-1-10-1

5. Сікора Я. Мікронавчання як провідна ідея електронного навчання. *Збірник матеріалів XII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції "Сучасні цифрові технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи"*. 2023. С. 167-169. URL: https://eprints.zu.edu.ua/38400/1/9-10.11.23_збірник-167-169.pdf

Любов ВАКАРУК
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності А1 «Освітні науки»
педагогічний факультет
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
(Наук. керівн. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Н.М. САЛИГА)

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Зміст сучасної системи фахової підготовки майбутнього викладача закладу вищої освіти зорієнтований на формування у нього системи теоретичних знань, умінь та практичних навичок, а згодом – на розвиток світоглядної культури, духовно-морального обличчя, професіоналізму в освітній галузі. Тобто така підготовка має на меті вирішувати кілька завдань: по-перше, сприяти світоглядній, загальноосвітній та культурологічній підготовці здобувача другого (магістерського) рівня вищої освіти; по-друге, забезпечувати його професійний розвиток в обраному напрямку педагогічної діяльності.

Однак, у нинішніх умовах сформований образ професійно педагогічної культури вже не забезпечує кар'єрне зростання науково-педагогічного працівника, високий рівень його конкурентоспроможності та професійної

майстерності. Окреслені проблеми стали об'єктивним віддзеркаленням суперечностей між існуючим еталоном викладача закладу вищої освіти та реальним станом його культурного розвитку, малоефективними механізмами та якістю фахової підготовки.

Ця обставина зумовлює важливість та актуальність нового напряму – культурологічної підготовки майбутнього викладача закладу вищої освіти, що передбачає залученість студентської молоді до світового й національно-культурного процесу, формування професійно-значущих якостей фахівця, його креативних здібностей, розвиток особистісно зорієнтованого ставлення до педагогічної діяльності, а загалом – професійно-педагогічної культури.

У наукових джерелах культурологічний підхід до формування особистості майбутнього викладача закладу вищої освіти є предметом сталого зацікавлення та проаналізований з позицій особистісного, педагогічного, психологічного, особистісного, діяльнісного та інших теоретико-методологічних підходів.

Важливої ваги набуває думка науковця С. Операйло, в межах якої з'ясовано, що «терміни «культура» та «освіта» є близькими за значенням, однак освіта визначається як один із пріоритетних чинників формування індивідуальної культури особистості. Через це ключовим завданням сучасної вищої освіти України в контексті культурологічної парадигми має стати формування людини культурної, ядро якої складають сучасні гуманістичні цінності» [1, с.15].

Поділяємо впевненість О. Шевнюк, що культурологічна концепція підготовки майбутнього викладача реалізується в межах професійної особистісно зорієнтованої освіти й концентрується на культурологічному підході, який передбачає поворот усіх компонентів освіти до культури й людини, здатної до культурного саморозвитку [3, с.89].

Завдання культурологічного підходу до фахової підготовки майбутнього викладача закладу вищої освіти вбачаємо у розвитку культуротворчих форм і методів навчання й виховання, модернізації методології та методики

пізнавальної діяльності, удосконаленні форм і методів підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти.

Таким чином нове осмислення культурологічного підходу до фахової підготовки майбутніх викладачів включає не тільки фундаментальні знання для майбутньої професійної діяльності, але щонайперше сформовану професійно-педагогічну культуру. Зміст такої фахової підготовки повинні бути обумовлений суспільними потребами та змістом професійно-педагогічної діяльності.

Основними психолого-педагогічними умовами культурологічного підходу до фахової діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти є наступні: організація інтегрованого освітнього простору, що включає орієнтацію на загальнолюдські та національні цінності; формування культурної ідентичності; використання технологій діалогового навчання; самостійну пошукову діяльність; емоційно-ціннісне ставлення до невичерпної національно-культурної спадщини нашого народу.

Список використаних джерел

1. Операйло С. Принципи добору змісту культурологічної педагогічної освіти. Шлях освіти. 2019. № 2. С. 13–16.

2. Руденко В. Освіта в контексті культури. Нова педагогічна думка. 2020. № 4. С. 3–5.

3. Шевнюк О. Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика : монографія. Київ : Вища школа, 2020. 232 с.

Адріана ВИННИК
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності А1 «Освітні науки»
педагогічний факультет
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
(Наук. керівн. – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика В.В. СТИНСЬКА)

ІКТ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ: ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ТА РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

Сучасні трансформаційні процеси в освіті зумовлюють необхідність перегляду підходів до професійної підготовки педагогічних кадрів, зокрема вихователів закладів дошкільної освіти. Зростання вимог до якості освітніх послуг, орієнтація на компетентнісний підхід та цифровізація суспільства актуалізують проблему формування фахівця, здатного ефективно здійснювати професійну діяльність в умовах постійних змін. У цьому контексті особливого значення набуває використання інформаційно-комунікаційних технологій як засобу підвищення результативності професійної підготовки майбутніх вихователів.

Професійна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти розглядається як складний, багатокомпонентний процес, спрямований на формування готовності до педагогічної діяльності. Її зміст визначається не лише обсягом засвоєних знань, а й рівнем сформованості професійної компетентності. У сучасній педагогічній науці компетенція трактується як інтегрована особистісно-діяльнісна характеристика, що формується у процесі навчання і поєднує знання, уміння, досвід, цінності та здатність до їх практичного застосування [3, с. 3]. Такий підхід підкреслює необхідність спрямування

освітнього процесу на розвиток здатності діяти, а не лише відтворювати інформацію.

Водночас специфіка діяльності вихователя зумовлює розширене розуміння його професійної компетентності. Вона охоплює різні аспекти педагогічної діяльності, зокрема навчально-розвивальну, виховну, комунікативну, організаційно-педагогічну, діагностико-прогностичну та інші сфери. Це свідчить про те, що професійна підготовка має бути цілісною, спрямованою на формування як фахових знань і вмінь, так і особистісних якостей, необхідних для роботи з дітьми дошкільного віку [1, с. 110-120].

Аналіз наукових підходів до професійної підготовки майбутніх вихователів дає підстави стверджувати, що традиційні моделі навчання не повною мірою забезпечують формування необхідного рівня професійної готовності. Домінування репродуктивних методів навчання, недостатня орієнтація на практичну діяльність і обмежене використання сучасних освітніх технологій знижують ефективність підготовки фахівців. У зв’язку з цим постає потреба в оновленні змісту, форм і методів навчання з урахуванням сучасних тенденцій розвитку освіти.

Одним із ключових напрямів удосконалення професійної підготовки є інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес. ІКТ виступають не лише технічним засобом навчання, а й педагогічним інструментом, що забезпечує зміну змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх вихователів.

Застосування ІКТ у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти реалізується через використання мультимедійних презентацій, електронних освітніх ресурсів, інтерактивних платформ, цифрових дидактичних матеріалів, а також засобів дистанційного та змішаного навчання. Це дозволяє підвищити рівень наочності навчального матеріалу, забезпечити його структурованість і доступність, а також активізувати пізнавальну діяльність студентів.

Важливим є те, що ІКТ сприяють формуванню професійних компетентностей майбутніх вихователів. Зокрема, у процесі їх використання

розвивається інформаційно-цифрова компетентність, що передбачає здатність працювати з інформаційними ресурсами, здійснювати пошук, аналіз та відбір інформації. Поряд із цим формуються комунікативна та методична компетентності, оскільки цифрові технології дозволяють організовувати педагогічну взаємодію, розробляти власні дидактичні матеріали та моделювати освітні ситуації, наближені до реальної професійної діяльності.

Зокрема, ІКТ забезпечують підвищення ефективності освітнього процесу за рахунок індивідуалізації навчання, можливості диференційованого підходу та організації самостійної роботи студентів. Використання цифрових платформ і ресурсів сприяє формуванню навичок самоосвіти, що є важливим компонентом професійного становлення майбутнього вихователя.

Вказане дозволяє стверджувати, що ІКТ не лише доповнюють традиційні підходи до навчання, а й трансформують саму логіку професійної підготовки майбутніх вихователів.

Водночас ефективність використання ІКТ у професійній підготовці залежить від педагогічно обґрунтованого підходу до їх впровадження. Важливо забезпечити їх інтеграцію у зміст навчання, поєднання з традиційними методами та орієнтацію на формування професійних компетентностей. Лише за таких умов ІКТ можуть виступати дієвим засобом підвищення якості підготовки майбутніх вихователів.

Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у професійну підготовку майбутніх вихователів є необхідною умовою підвищення ефективності освітнього процесу. Використання ІКТ сприяє оновленню форм і методів навчання та забезпечує формування професійних компетентностей, зокрема інформаційно-цифрової, комунікативної та методичної. Це створює передумови для підготовки фахівця, здатного ефективно здійснювати педагогічну діяльність у сучасному освітньому середовищі. У цьому контексті ІКТ постають важливим засобом професійної підготовки майбутніх вихователів і чинником підвищення якості дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Бєлєнька Г. В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки: дис. докт. пед. наук: 13.00.08 / Бєлєнька Г. В. – К., 2012. – 493 с.
2. Дичківська І. М. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів до інноваційної педагогічної діяльності: теорія і методика: монографія. Рівне: Поліграф, 2017. 420 с.
3. Овчарук О. Перспективи впровадження компетентнісного підходу у зміст освіти в Україні. Педагогічна думка. 2004. № 3. С. 3–7.

Надія ВИННИК

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

спеціальності А1 «Освітні науки»

педагогічний факультет

Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,

(Наук. керівн. – кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Л.М. ПРОКОПІВ)

ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Цифрова трансформація вищої освіти, розширення можливостей дистанційної взаємодії та необхідність забезпечення безперервності освітнього процесу актуалізують проблему професійної адаптації майбутніх викладачів закладів вищої освіти (ЗВО). В умовах змішаного навчання педагог має не лише опанувати методику викладання навчальної дисципліни, а й навчитися проєктувати цілісну взаємодію студентів в аудиторному та цифровому середовищах, забезпечувати зворотний зв’язок і підтримувати академічну

комунікацію. Тому змішане навчання доцільно розглядати не тільки як спосіб організації освітнього процесу, а й як важливий чинник професійного становлення майбутнього викладача.

Метою тез є обґрунтування можливостей змішаного навчання як чинника професійної адаптації майбутніх викладачів ЗВО та визначення педагогічних умов, які забезпечують результативність цього процесу. Для досягнення мети використано теоретичний аналіз наукових джерел, узагальнення педагогічних підходів і систематизацію практик підготовки майбутніх викладачів.

У сучасній науковій літературі змішане навчання тлумачать як педагогічно обґрунтовану інтеграцію очної та цифрово опосередкованої взаємодії. А. Істеніч (2024) розглядає інтегровану й розподілену моделі змішаного навчання, які поєднують навчальні середовища та забезпечують автентичний досвід здобувачів освіти [1]. Новітній систематичний огляд Д. Данга та співавторів (2026) акцентує значення узгодження технологічних засобів, педагогічних методів і змісту навчання [2]. Отже, педагогічна цінність змішаного навчання полягає не в механічному чергуванні форматів, а в доцільному розподілі завдань між ними.

Професійну адаптацію майбутнього викладача ЗВО розглядаємо як динамічний процес входження у вимоги, функції, норми й цінності професійно-педагогічної діяльності, що супроводжується формуванням професійної ідентичності, удосконаленням практичних умінь, розвитком саморегуляції та готовності до змін. Її результатом є здатність майбутнього фахівця усвідомлено планувати, здійснювати й оцінювати педагогічну діяльність у різних організаційних і технологічних умовах. Водночас адаптацію не слід ототожнювати лише з пристосуванням до цифрових інструментів: вона охоплює мотиваційно-ціннісні, когнітивні, діяльнісні, комунікативні та рефлексивні аспекти.

Змішане навчання створює специфічні можливості для такої адаптації. Аудиторні заняття забезпечують безпосередній педагогічний контакт, моделювання складних комунікативних ситуацій, спільне обговорення та

практичне відпрацювання методичних рішень. Онлайн-компонент дає змогу організувати самостійну роботу, асинхронні дискусії, індивідуалізовані консультації, використання електронного портфоліо та поетапний зворотний зв'язок. Поєднання цих можливостей сприяє набуттю досвіду гнучкого педагогічного проєктування, однак потребує цілеспрямованого методичного супроводу.

Важливою педагогічною умовою професійної адаптації визначаємо формування позитивної мотивації та ціннісного ставлення до професійно-педагогічної діяльності у змішаному форматі. Важливо, щоб майбутні викладачі усвідомлювали педагогічне призначення цифрових засобів і співвідносили вибір технології з освітньою метою, змістом дисципліни та потребами студентів. Цьому сприяють професійно орієнтовані дискусії, аналіз успішних і проблемних освітніх ситуацій, спільне визначення критеріїв якості заняття та проєктування індивідуальної траєкторії професійного розвитку.

Наступною умовою є систематичне залучення здобувачів освіти до практикоорієнтованої діяльності в обох форматах навчання. Доцільними є мікровикладання, розроблення фрагментів аудиторних і дистанційних занять, створення навчальних матеріалів для систем управління навчанням, моделювання консультацій та організація взаємооцінювання. Наприклад, майбутній викладач може спроєктувати тему курсу так, щоб попереднє ознайомлення з матеріалом відбувалося асинхронно, а очна зустріч була присвячена аналізу педагогічних кейсів. Такі завдання допомагають перевести теоретичні знання в досвід обґрунтованого професійного вибору.

Ще олнією умовою виступає розвиток цифрово-педагогічної компетентності у взаємозв'язку з методичною та комунікативною підготовкою. Йдеться про вміння добирати доступні цифрові ресурси, формулювати зрозумілі інструкції, організовувати синхронну й асинхронну взаємодію, забезпечувати академічну доброчесність і здійснювати формувальне оцінювання. Л. Лук'янова (2024) обґрунтовує взаємозв'язок психологічної, методичної та технологічної готовності викладачів ЗВО до змішаного навчання [3]. Дослідження Г. Д.

Чемчем, О. Коркмаза та В. Кукула (2024) підтверджує необхідність комплексного оцінювання готовності педагогів до такого формату [4]. Відтак цифрові навички мають формуватися під час виконання змістовних педагогічних завдань.

Важливою умовою вважаємо організацію наставництва, педагогічної підтримки та професійної взаємодії. Супровід досвідченого викладача під час підготовки й аналізу занять дає можливість своєчасно виявляти труднощі адаптації, коригувати способи комунікації та підвищувати впевненість у власних діях. Ефективними можуть бути консультації за результатами пробних занять, взаємовідвідування, робота у малих професійних групах і спільне обговорення цифрових педагогічних рішень. Особливого значення набуває підтримка в ситуаціях технічних обмежень, нерівного доступу до ресурсів або зміни формату проведення занять.

Безперервною умовою є забезпечення системної професійної рефлексії та зворотного зв'язку. Рефлексивні щоденники, цифрові портфоліо, самооцінювання педагогічних компетентностей і обговорення складних випадків допомагають майбутньому викладачеві зіставляти заплановані та досягнуті результати. Для оцінювання адаптаційної динаміки доцільно враховувати мотивацію до професії, обґрунтованість методичних рішень, здатність організовувати взаємодію у двох середовищах, якість зворотного зв'язку, самостійність і готовність удосконалювати власну діяльність. Ці показники можуть стати основою подальшого емпіричного дослідження.

Реалізація зазначених педагогічних умов має спиратися на принципи студентоцентрованості, наступності, доступності, педагогічної доцільності цифрових засобів та єдності теоретичної і практичної підготовки. При цьому важливо не абсолютизувати змішане навчання: технологічні труднощі, перевантаження цифровими завданнями та недостатність живої взаємодії можуть уповільнювати професійне становлення. Саме тому визначальним чинником адаптації є не сам формат, а якісно спроєктована освітня діяльність і підтримка майбутнього викладача.

Отже, змішане навчання має значний потенціал як чинник професійної адаптації майбутніх викладачів ЗВО, оскільки поєднує досвід безпосередньої педагогічної взаємодії з опануванням цифрових способів організації освітнього процесу. Результативність адаптації забезпечується комплексом взаємопов'язаних педагогічних умов: мотиваційною підтримкою, практикоорієнтованою підготовкою, розвитком цифрово-педагогічної компетентності, наставництвом та системною рефлексією. Перспективою подальших досліджень є розроблення діагностичного інструментарію та експериментальна перевірка впливу цих умов на рівень професійної адаптованості майбутніх викладачів.

Список використаних джерел

1. Istenič A. Blended learning in higher education: the integrated and distributed model and a thematic analysis. *Discover Education.* 2024. Vol. 3. Article 165. DOI: 10.1007/s44217-024-00239-y.

2. Dang D., Alani N. H. S., Nayani W., Erturk E. Blended Learning Design in Higher Education: A *Systematic Review Through TPACK and AI Role Perspectives* (2020–2025). Education Sciences. 2026. Vol. 16, No. 6. Article 848. DOI: 10.3390/educsci16060848.

3. Лук'янова Л. Б. Structure and content of the readiness of the teacher of a higher education institution for the implementation of blended learning: a theoretical and experimental discourse. *Вісник Кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*. 2024. № 2 (10). С. 9–20. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746251/.

4. Çemçem G. D., Korkmaz Ö., Kukul V. Readiness of teachers for blended learning: A scale development study. *Education and Information Technologies.* 2024. Vol. 29. P. 23631–23655. DOI: 10.1007/s10639-024-12777-x.

Єлизавета ВІКТОРІВСЬКА
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності А1 «Освітні науки»
педагогічний факультет
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
(Наук. керівн. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика І.В. ЄГОРОВА)

СТУДЕНТСЬКЕ САМОВРЯДУВАННЯ ЯК СУБ'ЄКТ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Студентське самоврядування є однією з ключових складових функціонування сучасного закладу вищої освіти та важливим елементом його внутрішнього життя. Воно виступає не лише як форма організації студентської спільноти, а й як ефективний механізм залучення здобувачів освіти до процесів управління університетом. Через діяльність органів студентського самоврядування студенти отримують можливість розвивати лідерські якості, комунікативні навички, відповідальність і здатність до прийняття рішень, що є важливими складниками їхнього професійного та особистісного становлення.

Водночас студентське самоврядування виконує важливу представницьку функцію, захищаючи права та інтереси студентів у різних сферах університетського життя. Однією з ключових його функцій є участь у контролі за навчальним процесом, що передбачає моніторинг якості викладання, умов навчання, об'єктивності оцінювання та відповідності освітніх програм потребам здобувачів освіти. Такий контроль сприяє підвищенню прозорості освітнього процесу, налагодженню ефективного діалогу між студентами та адміністрацією закладу освіти, а також удосконаленню системи надання освітніх послуг.

Контроль за навчальним процесом є одним із основних завдань органів студентського самоврядування, адже саме через нього реалізується представництво інтересів студентської спільноти. Активна участь студентів у

цьому процесі дозволяє оперативно виявляти проблеми, що виникають у навчанні, та сприяти їх вирішенню. Таким чином, студентське самоврядування виступає важливим засобом забезпечення якості вищої освіти та формування демократичного освітнього середовища.

Студенти є однією із ключових ланок, що відображає рівень якості вищої освіти, оскільки саме вони безпосередньо залучені до освітнього процесу як його основні учасники та споживачі освітніх послуг. Їхня зацікавленість у отриманні якісної освіти зумовлює активну позицію щодо оцінювання, вдосконалення та розвитку освітнього середовища. У цьому контексті студент виступає не лише як пасивний отримувач знань, а як повноправний суб'єкт освітньо-наукового процесу, здатний впливати на його зміст, організацію та результати [1].

Важливу роль у цьому відіграє як індивідуальна активність студентів, так і діяльність органів студентського самоврядування, які забезпечують колективне представництво інтересів студентської спільноти. Завдяки цьому вплив студентів на якість освіти реалізується на різних рівнях — від державного до інституційного та факультетського. На загальнодержавному рівні студенти можуть долучатися до формування освітньої політики, відстоюючи свої права та інтереси, гарантовані законодавством. Водночас на рівні закладу вищої освіти та його структурних підрозділів їхній вплив є більш практичним і безпосереднім.

Зокрема, на інституційному рівні студентське самоврядування відіграє важливу роль у системі внутрішнього забезпечення якості освіти. Це проявляється через участь у процедурах розроблення, перегляду та впровадження освітніх програм, оцінювання якості викладання, а також у формуванні рекомендацій щодо вдосконалення змісту навчальних дисциплін. Представники студентства залучаються до роботи проєктних груп, вчених рад факультетів та інших колегіальних органів, де мають можливість висловлювати власні пропозиції, зауваження та бачення щодо покращення освітнього процесу.

Крім того, важливим напрямом діяльності студентського самоврядування є сприяння дотриманню принципів академічної доброчесності. Студенти можуть виступати ініціаторами підвищення прозорості оцінювання, запобігання

плагіату, формування культури чесного навчання та відповідального ставлення до освітньої діяльності. Таким чином, їхня участь сприяє не лише підвищенню якості освітніх програм, але й формуванню етичного та демократичного освітнього середовища [2].

Будь-які процеси, що стосуються освіти і науки, втрачають свою ефективність і змістовність у разі відсутності активної участі студентів, адже саме вони є центральною ланкою освітнього процесу. Без їхнього залучення неможливо забезпечити повноцінний розвиток освітнього середовища, його адаптацію до сучасних викликів і потреб. Якщо студенти не беруть участі в механізмах контролю, оцінювання та реформування, система вищої освіти ризикує втратити зворотний зв'язок із основними споживачами освітніх послуг. У зв'язку з цим заклади вищої освіти повинні створювати належні умови для ефективної участі студентів, зокрема через впровадження чітких і прозорих процедурних механізмів їх залучення до управлінських та моніторингових процесів.

Важливим аспектом забезпечення якості освітнього процесу є визначення зрозумілих критеріїв та індикаторів, за допомогою яких студенти можуть об'єктивно оцінювати рівень надання освітніх послуг. Це дозволяє не лише підвищити рівень їхньої залученості, а й сформувати відповідальне ставлення до навчання та участі в університетському житті. Одним із ключових елементів у цьому контексті виступає зворотний зв'язок від студентів, який є важливим джерелом інформації для вдосконалення освітнього процесу. Саме студенти здатні надавати актуальні пропозиції, генерувати нові ідеї та ініціювати впровадження інноваційних підходів до навчання, що сприяє підвищенню якості освіти.

Показником ефективності участі студентів у процесах забезпечення якості освіти є не лише формальна їх присутність, а реальний вплив на прийняття рішень та функціонування освітньої системи. До основних індикаторів такої участі можна віднести: наявність пропозицій, ініційованих студентами та впроваджених управлінськими органами закладу вищої освіти; представництво

студентів у колегіальних органах управління; забезпечення належного фінансування діяльності студентського самоврядування з бюджету університету; активну участь студентів у моніторингових та оцінювальних процедурах; залученість до діяльності громадських і студентських організацій; а також публічне висловлення позиції щодо якості освітнього процесу [3].

Список використаних джерел

1. Фляшнікова А. Студентський фактор у процесах забезпечення якості вищої освіти. 2016. С. 129. URL: https://ir.kneu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/8c8678b9-bbe2-497c-9268-efd5f3f36df9/content (дата звернення: 21.03.2026).

2. Лебедєва А. Роль студентського самоврядування в закладах освіти. *Інтенсифікація освітнього процесу на основі системного підходу та впровадження сучасних технологій навчання* : III науково-метод. конференція, Луцьк, 17 трав. 2024 р. Луцьк, 2024. С. 180.

3. Дубровін В., Тавлуй І. Моніторинг задоволеності студентів як елемент системи управління якістю ВНЗ. URL: file:///C:/Users/Admin/Downloads/Monitoryng_zadovolenosti_studentiv_.pdf (дата звернення: 21.04.2026).

Дмитро ГАЛЕМЧУК
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності А4.03 «Середня освіта (Історія та громадянська освіта)»
факультет історії, політології і міжнародних відносин
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
(Наук. керівн. – кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Л.М. ПРОКОПІВ)

ВИКОРИСТАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ КІНЕМАТОГРАФІЇ З ВИВЧЕННЯ ПОДІЙ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ В 10 КЛАСІ.

Розвиток сучасних візуальних технологій та використання їх під час освітнього процесу набуває особливої актуальності. Важливою особливістю та аспектом в процесі дослідження візуального джерела є розуміння відповідності поданої інформації в кінофільмі історичним фактам, оскільки в мистецьких роботах різноманітних напрямків завжди присутній авторський вплив .Історичні події, які зображені в кінематографії про Другу Світову війну впливають під час перегляду уривків кінофільмів на учнів через безпосередню візуалізацію подій та сприяють формування в них історичного мислення. Саме використання уривків з кінострічок, котрі торкаються подій Другої світової війни та проблема формування на їх основі історичного мислення в учнів старших класів, становить мету та завдання нашої роботи.

Візуальне кінематографічне джерело має особливу здатність передачі інформації так, як це не може зробити жодне інше історичне джерело. Специфіка зображення реальних історичних подій на фоні тієї чи іншої історичної епохи через візуальний вплив сприяє глибокому зануренню та співпереживанню учасників освітнього процесу, в даному випадку учнів десятого класу , оскільки вони вивчають події Другої Світової війни на уроках всесвітньої історії.

Особливе значення має вивчення характеристик, особливостей формування та використання історичного мислення під час освітнього процесу. Увага буде акцентуватися на історичному мисленні, як складній розумовій діяльності суб'єкта історії, яка пов'язана з осмисленням минулого і його сполученням з сучасним та майбутнім.

Історичний матеріал має бути представлений в достатній кількості на уроках під час вивчення Другої Світової війни, а саме візуальної частини (певних уривків кінематографічних творів, що присвячені цьому глобальному конфлікту XX століття), щоб події минулого відкрилися учневі не тільки через розуміння певних історичних подій, а через власні переживання даної ситуації.

Дослідження історичного мислення пов'язано з думкою, що його розвиток є системний, багатоаспектний та тривалий процес навчання старшокласників, а оволодіння основними принципами та операціями логічного мислення дозволить учням виробити новий критичний стиль мислення, який буде допомагати в будь якій сфері життя і знаходити їм оптимальні рішення для вирішення різноманітних завдань [1, с.187].

XXI століття кардинально відрізняється від попередніх епох. На сьогодні лишень за допомогою одного гаджета можна навчатися, працювати, відпочивати, спілкуватися чи робити онлайн-покупки. Діти з дитинства спостерігають за батьками, які проводять час в соціальних мережах чи YouTube і копіюють їхню поведінку, недаремно ж їх називають «поколінням технологій». Проте саме дорослі та вчителі повинні стати прикладом того, що за допомогою гаджетів можна не тільки розважатися, відпочивати, а й головне навчатися та отримувати хороші результати.

XXI століття – це час фільмів, кінематограф вступив у нову фазу свого розвитку, щорічно на великих екранах виходить маса нових стрічок, які вражають своїм наповнення, сюжетом та якістю зображення. Вони розвивають критичне мислення, сприяють візуалізації історичних знань, створюють можливість доторкнутися до минулого та відчути дух епохи – і це далеко не всі переваги використання історичних фільмів на уроках історії.

На сьогодні освітній процес та кінематограф тісно переплелися, першочергова дотична лінія – це діти. З одного боку, вони становлять найбільший відсоток споживачів кінопродукції, а з іншого, завдяки цьому механізму, отримують нові знання та закріплюють раніше вивчені, що важливо, у зручний для себе спосіб. З огляду на це, Нова українська школа прописала дану інноваційну методику в одній із 10 ключових компетентностей освітнього навчального процесу [2, с.150].

Кінематограф дедалі частіше починають сприймати як популярний механізм, який за допомогою своїх каналів-зв'язків поширює інформаційні, соціально-культурні та моральні повідомлення, він, як ніяке інше середовище, налаштовує емоційну і пізнавальну комунікацію. Часто кіно порівнюють із дзеркалом, яке не просто передає картинку суспільства, а відбиває його образ з усіма цінностями, звичаями, мріями та страхами, які транслюють та відчувають в собі люди в той чи інший період.

Маленький фрагмент фільму може сприяти візуалізації навчального процесу та його кращого осмислення, бо діти Z – це діти сучасних технологій та гаджетів, які увійшли в їхнє життя раз і назавжди, розуміння психологічних особливостей покоління Z, яке виростає в умовах насиченого медіапростору та інноваційних технологій, це час - коли педагогічні стратегії повинні ставити акцент на креативне використання візуальних засобів, зокрема фільмів [3, с.182].

Використання фільмів на уроках історії може стимулювати творчий підхід вчителя до планування уроків та розробки освітніх матеріалів. Здатність педагога вплітати елементи кінематографа в навчальний процес відкриває широкі можливості для творчості та інновацій у сучасній освіті.

Наведемо приклади кількох кінофільмів, уривки з котрих пропонується використовувати на уроках всесвітньої історії в 10 класі. Дані візуальні джерела в своїй основі базуються на архівних документах та спогадах учасників бойових дій. Уривки з досліджених нами кінострічок можна застосовувати під час вивчення окремих бойових дій Другої світової війни (наприклад, кінострічка "Найдовший день" 1962 року режисера Дерріла Занука детально описує

історичну подію, яку ми знаємо в історії її, як подію відкриття Другого фронту 6 червня 1944 року. У стрічці використано багато документальної кінохроніки, робота вражає масштабністю бойових дій).

Аналогічні події висвітлює і кінострічка “Врятувати рядового Раяна”, 1998 року, режисера Стівена Спілберга, яка отримала п’ять премій “Оскар”. Кінострічка характеризується точним відтворенням подій в Нормандії, увага режисера була зосереджена на дрібних деталях (зображена була навіть оглушена вибухами у воді риба, яку було викинуто на берег).

Також сприяє розвитку історичного мислення перегляд уривків фільмів, котрі намагаються скласти психологічний портрет одного з винуватців Другої світової війни Адольфа Гітлера. Особливу увагу слід звернути на кінофільми, які висвітлюють формування особистості Адольфа Гітлера, його нацистських поглядів та підкорення великої маси людей своїми людиноненависницькими ідеалами.

Світова кінематографія на своєму рахунку має кілька таких художніх фільмів, котрі присвячені особистості Гітлера .Один з таких -це фільм під назвою "Кар'єра Гітлера", знятий у ФРН 1977 року режисером Крістіаном Херрендерфером на основі сценарію історика Йоахіма Феста.

У фільмі використана достатня кількість документальних матеріалів та архівних фото. Також використано свідчення очевидців, які краще допомагають зрозуміти формування особистості Гітлера та роль його авторитету серед німецького народу. Увага також надається міміці, жестам, ораторському мистецтву лідера нацистського руху. Фільм спонукає учнівську аудиторію до активного як критичного, так і історичного мислення, і формування власних висновків щодо недопущення в історії людства таких трагічних сторін, а особливо це є актуальним в світлі сучасної російської агресії щодо України.

Ще одна кіномистецька робота, присвячена особистості Гітлера, знята в ФРН 1977 року та має назву" Гітер - фільм з Німеччини", де режисером був Ганс Юрген. Робота відзначається новаторським підходом, де застосований монтаж

на базі поєднання модерністських та постмодерністських авторських поглядів, колажу, експерименту та навіть уривків лялькової вистави.

Тривалість цієї експериментальної документальної роботи триває аж сім годин, і метою його є знаходження витоків нацизму серед німецького населення та переосмислення особистості Гітлера. Це фільм, який прагне зрозуміти походження ідеї, котрі пропагувала Німеччина напередодні Другої світової війни.

В XXI столітті до теми особистості в історії звернувся режисер Крістіан Дюге в кінострічці "Гітлер-становлення зла ". Розповідь розпочинається з дитячих та юнацьких років Гітлера, його внутрішнього конфлікту через прагнення стати митцем ,захоплення антиєврейською пропагандою і його приходом до ідей до нацистської ідеології та зосередженням одноосібної влади в своїх руках.

Історичне мислення, яке через осмислення минулих подій і можливості прогнозу за допомогою аналізу певних фактів, встановлюючи причинно-наслідкові зв'язки, спонукає учнів до певних самостійних висновків після використання уривків саме таких кінокартин, котрі присвячені діяльності осіб, політичні заклики котрих призвели до величезної кількості жертв [4, с.179].

Однією з тем Другої світової війни, якій присвячена увага світового кінематографу, є тема Голокосту та переслідувань нацистами євреїв, на яку теж звертається увага на уроках всесвітньої історії в десятому класі. Зображенню життя в Варшавському гетто присвячений фільм "Якоб-брехун", знятий в НДР 1974 року режисером Франком Байєром.

Фільм показує, як тисячі євреїв щодня працюють на товарній станції, не маючи зв'язку з зовнішнім світом, і, зрештою потрапляють у нацистський концтабір.

Ще одна німецька кінокартина, знята 1962 року режисером Франком Байєром під назвою "Голий серед вовків" розповідає історію концтабору Бухенвальд, де в нелюдських умовах полонені зберігають духовні цінності та надію на добро та милосердя.

Сюжетна лінія збудована навколо маленького єврейського хлопчика батьків, якого отруїли в газовій камері Освенціума, а його самого нелегально в чемодані перевіз в Бухенвальд вязень-поляк. В'язні Бухенвальда ,ризикуючи життям, переховують маленького хлопчика, рятуючи йому життя .Численні сцени фільму детально демонструють жахливі умови перебування в таборі, нагадуючи сучасному глядачеві про злочини нацизму.

Історії порятунку єврейської дівчини польським селянином , яка тікає з потяга, котрий везе євреїв в табір Освенціум ,присвячена кінокартина "Гіркі жнива" 1985 року режисера Петера Хагне.

Щоденні будні, які проживали полонені табору Аушвіц ,зображені у кінокартині" З одного німецького життя" режисера Теодора Котулла, знятого ним 1977 року. Кінострічка має документальний характер і реалістично показує особу коменданта цього табору, для якого щоденне знищення полонених було звичайною роботою.

Окремо слід надати увагу епічній історичній драмі "Список Шиндлера", режисера Стіва Спілберга, котра повною мірою розкриває трагедію Голокосту в часи Другої світової війни. Фільм, сценарій котрого базується на основі пережитих подій, жахає реалістичністю та масштабністю зображуваних подій життя в Краківському гетто та концтабору Плашув [5,с.16].

Чорно-білий колір стрічки контрастує з червоним кольором пальто маленької єврейської дівчинки, яка спокійно іде серед нацистів, які ведуть її на розстріл чи потягу, вщент наповненого людьми, котрих везуть в газові камери, а їх речі викидають з валіз, які їм наказали залишити на вокзалі в Кракові.

Перегляд таких кадрів є болючим, але саме вони своєю образністю та достовірністю зображуваного змушують сучасне покоління старшокласників вникнути в ті страхіття ,які відбувались в роки Другої світової війни, розкрити свій емоційний потенціал, співчуваючи героям кінокартини.

Заохочення учнів до осмислення пережитого життєвого досвіду попередніми поколіннями, котрі вони переживають під час перегляду уривків кінокартин , сприятиме у них формування історичного мислення, яке буде

опиратись на нові знання та вміння та можливості їх у напрацюванні нових навичок та ерудицій.

Перспективи подальшого наукового пошуку полягають у поглибленому аналізі та вивченні як художньої, так і документальної кінематографії, котра стосується воєнної тематики Другої світової війни та розуміння основи, котра є базою для формування історичного мислення учнів саме на базі даного виду візуального історичного джерела.

Список використаних джерел

1. Білан С. І. Історичне мислення молоді: сутність і зміст поняття. *Культурологічний вісник. Науково-теоретичний щорічник Нижньої Наддніпрянщини*. 2005. Вип. 14. С. 186–194.
2. Готра О. Історична пам’ять як чинник формування ідентичності. *INTERMARUM: історія, політика, культура*. 2015. Випуск 2. С. 143–155. URL: http://intermarum.zu.edu.ua/article/view/90416
3. Гринюк Л. Формування історичного мислення старшокласників на уроках історії. *Проблеми дидактики історії: збірник наукових праць*. 2017. Випуск 8. С. 181–186. URL: https://surl.li/smllkz
4. Зашкільняк Л. Про історичне мислення та роль історії в сучасному світі. Україна-Європа-Світ. Міжнародний збірник наукових праць Серія: Історія, міжнародні відносини. 2015. Випуск 16 (1). С. 174–180. URL: https://surl.lt/elecvh
5. Зінчина О. Б., Кунденко Я. М. Кадр, який мислить: філософські засади документального кіно. *Вісник гуманітарних наук*. 2025. № 14. С. 1–24. URL: https://h-visnyk.com.ua/index.php/home/article/view/332

Василина ГАЛЮК
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти ІІІ курсу,
спеціальності А5.39 «Професійна освіта. Цифрові технології»,
педагогічний факультет
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
(Наук. керівн. – докторка філософії, асистентка кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика М.П. ДЕРЕНЮК)

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ЗДОБУВАЧІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Цифровізація освіти суттєво змінює підходи до організації освітнього процесу та професійної підготовки майбутніх фахівців. Використання електронних освітніх ресурсів, цифрових платформ, хмарних сервісів, засобів дистанційного та змішаного навчання, технологій штучного інтелекту поступово стає звичною складовою освітньої діяльності. Водночас збільшення обсягів інформації та спрощення доступу до неї актуалізують проблему готовності здобувачів освіти правильно працювати з інформацією. Сьогодні недостатньо лише вміти користуватися комп’ютером, смартфоном чи певним програмним забезпеченням. Важливими є здатність знаходити необхідну інформацію, визначати її достовірність, критично оцінювати джерела, аналізувати та систематизувати отримані відомості, безпечно використовувати цифрові ресурси й дотримуватися норм інформаційної етики.

Особливого значення зазначена проблема набуває у професійній освіті, оскільки цифрові технології дедалі активніше використовуються не лише безпосередньо в навчанні, а й у майбутній професійній діяльності здобувачів. Сучасний кваліфікований працівник має працювати з електронною документацією, цифровими інструкціями, каталогами, професійними програмами та інформаційними системами, знаходити необхідні професійні відомості й оперативно опановувати нові технології. Тому формування

інформаційної культури здобувачів професійної освіти доцільно розглядати як важливу складову їхньої професійної підготовки.

У науковій літературі поняття «інформаційна культура» трактується досить широко. Воно пов’язується не лише з володінням інформаційними технологіями, але й зі здатністю людини усвідомлено працювати з інформацією. О. Рацул визначає інформаційну культуру як базову характеристику особистості, що визначає її здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати критичний аналіз даних та приймати обґрунтовані рішення [3]. Науковець пов’язує її із цифровою грамотністю, медіаосвітою, критичним мисленням та навичками безпечної роботи з інформацією. Такий підхід є важливим, оскільки інформаційна культура не зводиться лише до технічних умінь користуватися цифровими засобами. Йдеться передусім про свідоме ставлення людини до інформації, уміння її відбирати, перевіряти та використовувати відповідно до поставленої мети.

Дещо ширше питання інформаційної культури розглядає Я. Хіміч. Дослідниця звертає увагу на те, що в умовах цифрового суспільства вміння працювати з інформацією передбачає її пошук, критичне оцінювання джерел, визначення їх авторитетності й достовірності, а також дотримання академічної доброчесності під час використання результатів чужої інтелектуальної діяльності [4]. Авторка наголошує на необхідності цілеспрямованого формування інформаційної культури здобувачів освіти та пропонує здійснювати таку роботу, зокрема, через вивчення питань інформаційної культури й академічної доброчесності [4].

Вважаємо, що зазначене положення можна поширити і на професійну освіту. Здобувачі закладів професійної освіти щодня використовують значну кількість інформації, однак сам факт активного користування цифровими пристроями ще не свідчить про сформовану інформаційну культуру. Наприклад, уміння знайти певну інформацію за допомогою пошукової системи не означає вміння оцінити її якість. Здобувач може швидко знайти технологічну інструкцію, характеристику обладнання, відеоматеріал чи рекомендацію щодо виконання

певної професійної операції, проте не завжди може визначити, наскільки таке джерело є достовірним і чи можна використовувати отриману інформацію на практиці. Саме тому робота з інформацією має бути включена безпосередньо до процесу професійної підготовки.

О. Рацул також звертає увагу на проблеми, які виникають у сучасному інформаційному середовищі: інформаційне перевантаження, поширення неправдивих повідомлень, цифровий розрив, загрози інформаційній безпеці [3]. На думку дослідника, формування інформаційної культури повинно здійснюватися системно, шляхом інтеграції відповідних компетентностей у зміст освіти та використання сучасних освітніх технологій. Така позиція є слушною для професійної освіти, оскільки інформаційна культура не повинна формуватися лише під час вивчення інформатики чи іншої окремої дисципліни. Робота з інформацією фактично супроводжує весь процес професійної підготовки: під час теоретичного навчання здобувачі працюють із навчальними матеріалами, професійною літературою та електронними джерелами, а під час виробничого навчання — з інструкціями, технічною документацією, схемами, технологічними картами та іншою професійною інформацією.

Важливим у контексті досліджуваної проблеми є питання цифровізації самого освітнього середовища закладів професійної освіти. В. Подлісовський, досліджуючи педагогічні умови цифровізації освітнього процесу у закладах професійно-технічної освіти засобами хмарних технологій, зазначає, що використання цифрових інструментів створює нові можливості для організації дистанційного та змішаного навчання, доступу до навчальних матеріалів, обміну інформацією та взаємодії учасників освітнього процесу [2]. Автор водночас пов’язує ефективність цифровізації з розвитком цифрової компетентності педагогів і здобувачів освіти, їхньою готовністю використовувати сучасні цифрові ресурси та дотримуватися вимог інформаційної безпеки [2].

Відповідно, наявність цифрового освітнього середовища можна розглядати як одну з важливих передумов формування інформаційної культури, проте саме по собі використання цифрових технологій ще не забезпечує її

формування. Якщо здобувач отримує через електронну платформу готовий матеріал, читає його і відтворює під час контролю знань, характер його інформаційної діяльності фактично не змінюється. Інша ситуація виникає, коли здобувачеві необхідно самостійно знайти інформацію для виконання професійного завдання, опрацювати декілька джерел, порівняти їх, визначити найбільш достовірні відомості та на їх основі запропонувати власне рішення. Саме така діяльність сприяє формуванню більш усвідомленого ставлення до інформації.

Заслуговує на увагу й позиція Д. Близнюк, яка розглядає розвиток цифрової культури в системі неперервної професійної освіти [1]. Авторка пов'язує необхідність її розвитку зі швидкими технологічними змінами та новими вимогами ринку праці. У дослідженні наголошується на важливості цифрових компетентностей, використанні цифрових освітніх ресурсів та постійному професійному розвитку фахівців [1]. Особливо важливою є думка про те, що цифрові навички та культура роботи в цифровому середовищі не можуть формуватися одноразово, оскільки технології постійно змінюються. Фахівець має бути готовим навчатися протягом професійної діяльності, освоювати нові цифрові інструменти та самостійно знаходити необхідну для цього інформацію.

Порівняння розглянутих наукових позицій показує, що дослідники по-різному акцентують увагу на окремих аспектах проблеми, однак їхні погляди мають багато спільного. Так, Д. Близнюк пов'язує цифрову культуру з професійним розвитком та готовністю людини до діяльності в цифровізованому суспільстві. В. Подлісовський більше уваги приділяє створенню цифрового освітнього середовища та використанню сучасних технологій у закладах професійної освіти. О. Рацул розглядає інформаційну культуру через здатність особистості працювати з інформацією, критично її аналізувати та безпечно діяти в інформаційному середовищі. Я. Хіміч акцентує на інформаційному пошуку, критичному оцінюванні джерел, цифрових компетентностях та академічній доброчесності. Таким чином, спільною для проаналізованих досліджень є думка

про те, що в сучасних умовах недостатньо лише володіти цифровими технологіями. Не менш важливо розуміти, як і для чого вони використовуються, уміти працювати з інформацією та відповідально ставитися до результатів такої діяльності.

Ураховуючи наведені наукові позиції, під інформаційною культурою здобувача професійної освіти пропонуємо розуміти інтегровану характеристику особистості, що виявляється у здатності усвідомлено знаходити, відбирати, оцінювати, опрацьовувати та використовувати інформацію для вирішення навчальних і професійних завдань, ефективно застосовувати цифрові технології, критично ставитися до інформаційних джерел та дотримуватися правил безпечної й відповідальної поведінки в цифровому середовищі.

Таке розуміння інформаційної культури дозволяє пов’язати її безпосередньо з професійною підготовкою. Інформаційні вміння мають формуватися не абстрактно, а в процесі вирішення конкретних завдань, пов’язаних із майбутньою професією. Наприклад, здобувачеві можна запропонувати знайти характеристики певного обладнання в декількох джерелах, порівняти їх, перевірити інформацію на сайті виробника та обґрунтувати вибір; знайти нормативний документ і визначити, чи є він чинним; опрацювати електронну інструкцію та використати її під час виконання практичного завдання. У такому випадку цифровий ресурс стає не просто засобом отримання готової відповіді, а інструментом самостійної інформаційної діяльності.

Важливо також навчати здобувачів розрізняти надійні та сумнівні інформаційні джерела. Велика кількість професійної інформації сьогодні поширюється через соціальні мережі, відеохостинги, форуми та інші відкриті ресурси. Такі матеріали можуть бути корисними, проте їх зміст не завжди відповідає професійним нормам і вимогам безпеки. Тому під час навчання доцільно звертати увагу на авторство матеріалу, дату його публікації, наявність посилань на нормативні документи, відповідність інформації офіційним рекомендаціям виробників або професійним стандартам. Це формує звичку не

сприймати будь-яку знайдену інформацію як правильну лише тому, що вона доступна в мережі.

Нових рис проблема інформаційної культури набуває у зв’язку з поширенням технологій штучного інтелекту. Здобувачі освіти можуть використовувати такі інструменти для пошуку пояснень, підготовки текстів, створення презентацій, узагальнення інформації та вирішення інших навчальних завдань. Водночас відповіді, створені системами штучного інтелекту, можуть містити неточності або недостовірні відомості. Тому важливо формувати розуміння того, що такі технології є допоміжним інструментом, а отримана за їх допомогою інформація потребує перевірки. Особливо це стосується професійної підготовки, де використання неправильної інформації може призвести не лише до помилки у навчальному завданні, а й до неправильного виконання певної технологічної операції.

Не менш важливим залишається питання безпечної поведінки в цифровому середовищі. Використання хмарних сервісів, електронної пошти, месенджерів та освітніх платформ передбачає роботу з особистими даними й файлами. Тому здобувачі повинні усвідомлювати необхідність захисту персональної інформації, відповідального використання паролів, обережного ставлення до невідомих посилань і файлів, а також дотримання правил цифрової комунікації. У професійній діяльності такі вміння набувають ще більшого значення, оскільки працівник може мати доступ не лише до власних, але й до службових даних.

Вагома роль у формуванні інформаційної культури здобувачів належить педагогові. В умовах вільного доступу до інформації його завдання полягає вже не тільки в передачі певного обсягу знань. Педагог має організувати роботу таким чином, щоб здобувач навчався самостійно знаходити необхідну інформацію, ставити до неї запитання, порівнювати різні позиції, аргументувати власний вибір і відповідально використовувати отримані матеріали. Важливим є й особистий приклад педагога: використання перевірених ресурсів, зазначення

джерел інформації, дотримання авторського права, коректна робота з цифровими матеріалами.

Отже, аналіз праць українських дослідників дає підстави стверджувати, що проблема формування інформаційної культури набуває особливого значення в умовах цифровізації освіти. Сучасні цифрові технології значно розширюють доступ до інформації та можливості її використання, проте одночасно підвищують вимоги до здатності людини критично оцінювати отримані відомості та відповідально діяти в інформаційному просторі. Для здобувачів професійної освіти інформаційна культура має безпосередній зв'язок із майбутньою професійною діяльністю, оскільки вміння працювати з цифровою інформацією поступово стає необхідною умовою якісного виконання професійних завдань.

Таким чином, формування інформаційної культури здобувачів професійної освіти доцільно здійснювати впродовж усього періоду професійної підготовки, поєднуючи роботу з інформацією з реальними навчальними та професійно орієнтованими завданнями. Важливо не лише забезпечити здобувачам доступ до сучасних цифрових ресурсів, а навчити їх усвідомлено користуватися цими можливостями, критично ставитися до інформації, перевіряти її достовірність, безпечно працювати в цифровому середовищі та використовувати інформацію для професійного розвитку. За такого підходу інформаційна культура стає не окремим результатом цифрового навчання, а важливою характеристикою сучасного кваліфікованого фахівця.

Список використаних джерел

1. Близнюк Д. Короткий аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду розвитку цифрової культури в системі неперервної професійної освіти. *Українська професійна освіта*. 2026. № 20. С. 154–166.

2. Подлісовський В. Педагогічні умови цифровізації освітнього процесу у закладах професійно-технічної освіти засобами хмарних технологій. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2026. № 223. С. 833–837.

3. Рацул О. Формування інформаційної культури здобувачів освіти в умовах цифрової трансформації. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2026. № 223. С. 428–432.

4. Хіміч Я. Формування інформаційної культури здобувачів вищої освіти в цифрову епоху. *Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія*. 2023. № 1. С. 86–95.

Василь ГЛАДКИЙ

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,

спеціальності А1 «Освітні науки»

педагогічний факультет

Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,

(Наук. керівн. – кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Л.М. ПРОКОПІВ)

АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ XX – ПОЧАТОК XXI СТ.)

Трансформація вищої школи України в умовах євроінтеграції вимагає системної модернізації підготовки педагогів. У цьому процесі академічна мобільність виступає не лише інструментом інтернаціоналізації ЗВО, але й фундаментальною складовою особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя – головного транслятора інновацій та європейських цінностей.

Метою даного дослідження є аналіз теоретичних та нормативно-правових аспектів розвитку академічної мобільності як складової підготовки педагогів в Україні на зламі XX–XXI століть.

Категорія «академічна мобільність» є багатовимірним конструктом. Філософський підхід трактує її як здатність гнучко взаємодіяти з різними

культурами, долаючи ментальні бар'єри. З соціологічної точки зору це інструмент висхідної соціальної мобільності та підвищення конкурентоспроможності. Психологічний вимір ідентифікує мобільність як внутрішню свободу, здатність долати стереотипи та вибудовувати індивідуальну траєкторію професійного розвитку [7, с. 84]. Педагогічний підхід ґрунтується на аксіологічній стратегії: зовнішня мобільність ефективна лише за наявності стійкого ціннісного стрижня.

Еволюція освітніх обмінів пройшла шлях від індивідуальних мандрівок до глобальних програм (зокрема Erasmus+) [1, с. 48]. Для України перехід від ізоляціоністської радянської моделі розпочався із Закону «Про освіту» (1991 р.), який легітимізував міжнародні зв'язки ЗВО [3, с. 15]. Проте у 1990-х роках обміни були стихійними і часто призводили до “відпливу мізків”.

Справжня інституціоналізація розпочалася з приєднанням до Болонського процесу [6, с. 2]. Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.) остаточно закріпив право на мобільність та запровадив систему ЄКТС [2, с. 112]. Наступним кроком стала Постанова КМУ № 579 (2015 р.), що надала ЗВО автономію в організації стажувань та перезарахуванні кредитів [4, с. 5]. Безпрецедентним викликом стало повномасштабне вторгнення: Постанова КМУ № 599 гарантувала збереження результатів навчання переселенців та робочих місць викладачів, запобігаючи втраті інтелектуального капіталу [5, с. 2].

Для вчителя Нової української школи мобільність є критично важливою умовою фахового зростання. З огляду на обмежену можливість виїзду за кордон в умовах воєнного стану, сьогодні особливо актуалізується концепція «інтернаціоналізації вдома» (впровадження англомовних дисциплін, віртуальних обмінів COIL, залучення іноземних лекторів).

Отже, академічна мобільність успішно еволюціонувала з елітарної опції в обов'язковий елемент підготовки педагога. Попри значну трансформацію законодавства, перспективним є створення єдиної національної Концепції розвитку мобільності з узгодженням міграційного та освітнього права. Лише

відкритий до інновацій вчитель здатен виховати покоління, що органічно інтегрується у світове суспільство, зберігаючи національну ідентичність.

Список використаних джерел

1. Вербицька С. В. Історична еволюція академічної мобільності: світовий та вітчизняний досвід. Освітній дискурс. 2019. № 2. С. 45–56.
2. Закон України “Про вищу освіту” від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Відомості Верховної Ради України. 2014. № 37-38. Ст. 2004.
3. Закон України “Про освіту” від 23.05.1991 р. № 1060-XII. Відомості Верховної Ради УРСР. 1991. № 34. Ст. 451.
4. Постанова Кабінету Міністрів України “Про затвердження Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність” від 12.08.2015 р. № 579. Офіційний вісник України. 2015. № 69. Ст. 2269.
5. Постанова Кабінету Міністрів України “Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо врегулювання питань академічної мобільності” від 13.05.2022 р. № 599. Офіційний вісник України. 2022. № 41. Ст. 2221.
6. Спільна декларація міністрів освіти Європи «Європейський простір у сфері вищої освіти» (Болонська декларація) від 19.06.1999 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_525#Text (дата звернення: 15.01.2026).
7. Унт І. Е. Індивідуалізація та диференціація навчання. Київ : Вища школа, 1990. 192 с.

Адріана ГОЦАНЮК
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти ІІ курсу,
спеціальності «Середня освіта. Біологія та здоров'я людини»,
факультет природничих наук
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
(Наук. керівн. – доцент, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Б.Д. КІНДРАТЮК)

ІЗ ДОСВІДУ РОБОТИ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ СТОСОВНО НАЛАГОДЖЕННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ШКОЛЯРІВ

У сучасних умовах зниження рівня фізичного та психологічного здоров'я дітей і підлітків питання формування здорового способу життя (ЗСЖ) набуває особливої актуальності. На окремі аспекти вирішення такої проблеми привертається увага при викладенні основ методики навчання біології у закладах загальної середньої освіти (3). Про компетентності в ракурсі ведення школярами ЗСЖ згадано в працях, які розкривають теоретичні засади й практику реалізації новаторських підходів у сучасній освіті (2).

Однак, треба зазначити, що досвід роботи вчителів біології в аспекті формування в школярів компетентностей у сфері ведення ЗСЖ нагромаджується безперервно. Він є багатогранним, динамічним і потребує подальшого ґрунтовного вивчення та узагальнення.

У межах нашої наукової розвідки ми поспілкувалися з учителями біології та спробували узагальнити їхній практичний досвід стосовно налагодження ЗСЖ школярів. Встановлено, що серед них є такі найбільш поширені шкідливі звички та поведінкові чинники ризику: уживання алкогольних напоїв і наркотичних засобів, куріння цигарок, хронічне недосипання, гіподинамія, нездорове харчування (зокрема надмірне споживання фаст-фуду), а також відсутність регулярної рухової активності та занять спортом. Усі зазначені чинники, як

відомо, негативно впливають на фізичний і психічний стан школярів та потребують системної профілактичної роботи.

Із власного шкільного досвіду можемо зазначити, що на заняттях з основ здоров'я, біології, природознавства неодноразово порушувалися питання профілактики шкідливих звичок у школярів, гіподинамії та незбалансованого харчування. Під час вивчення систем органів людини обговорювався шкідливий вплив куріння, уживання алкогольних напоїв, наркотичних речовин і недосипання на функціонування окремих систем та організму загалом. Здобувачі повної середньої освіти готували короткі повідомлення, наводили приклади з повсякденного життя. Усе це сприяло кращому усвідомленню практичної значущості навчального матеріалу.

У ході спілкування з учителями біології нами з'ясовано, що у своїй професійній діяльности вони дедалі частіше застосовують відповідно змісту освіти сучасні методи навчання й виховання. Зокрема, використовуються інтерактивні ігрові технології (лепбуки, квести), мультимедійні засоби, відеоматеріяли, елементи дослідницької діяльности. Такий підхід дає змогу доступніше й цікавіше подавати навчальний матеріял, особливо з анатомії та фізіології людини, що є значно ефективнішим, аніж просте, механічне заучування термінів. Водночас учителі наголошують, що провідними аспектами їхньої роботи залишаються довіра до здобувачів освіти, намагання реалізовувати індивідуально-психологічний підхід до кожного.

Разом із тим опитані нами педагоги відзначають наявність групи учнів, які переконані, що шкідливі звички не мають суттєвого впливу на здоров'я. У більшості випадків це підлітки, переважно хлопці, які рано починають уживати алкогольні напої та курити цигарки. Для роботи з такими здобувачами освіти, на думку вчителів, необхідний комплексний підхід із залученням батьків, класного керівника та шкільного психолога. Педагоги, як зауважено, справедливо бачать одну з причин девіантної (від лат. deviatio – відхилення) поведінки хлопців прагнення самоутвердження, подання себе «не дитиною», демонстрацію своєї

дорослості тощо. У дівчат-школярок теж одна з причин девіантності є бажання виділитися своєю поведінкою, сподобатися нею тим чи тим хлопцям.

Окремої уваги потребує проблема гіподинамії, рівень якої серед школярів, особливо міських освітніх закладів, значно зросла внаслідок пандемії та воєнних подій. Недостатня рухова активність, як відомо, призводить до порушень опорно-рухового апарату, зокрема проблем зі спиною, а також збільшення надмірної маси тіла.

Не менш важливим є психологічний стан підлітків в умовах війни. Під впливом стресу й змін гормонального фону (зокрема дії серотоніну, дофаміну, адреналіну, кортизолу, естрогенів) окремі школярі нерідко помилково вважають, що алкоголь, куріння чи фаст-фуд можуть покращити їх емоційний стан. Насправді ж шкідливі звички лише поглиблюють проблеми зі здоров'ям. Це зумовлює необхідність активної профілактичної роботи з боку школи й сім'ї, налагодження їхньої спільної роботи в цьому аспекті.

На нашу думку, формування ЗСЖ в учнів є цілісною системою, у межах якої лише знань, здобутих у навчальному закладі, недостатньо. Першим соціяльним середовищем дитини є сім'я, де закладаються первинні звички та моделі поведінки. У свою чергу, учителі біології покликаний допомогти школяреві усвідомити, які звички є шкідливими для здоров'я, узагальнити наявні знання, доповнити їх і, що найважливіше, навчити застосовувати у повсякденному житті (4).

Підсумовуючи викладене, доцільно узагальнити досвід учителів біології в ракурсі мотивації школярів до ведення ЗСЖ, а також змін, які вони вносять педагоги в зміст освіти, методи й форми навчання та виховання.

Насамперед учителі біології, досвід яким ми вивчали, приділяють значну увагу мотивації школярів до ЗСЖ. Мотиваційний компонент реалізується через створення на уроці ситуацій особистісної значущости навчального матеріялу, апеляції до життєвого досвіду учнів, обговорення актуальних для них проблем здоров'я, зовнішнього вигляду, працездатності й емоційного стану. Педагоги наголошують на важливості довірливої атмосфери та відкритого діялогу, що дає

змогу школярам без страху висловлювати власні думки й сумніви стосовно шкідливих звичок і способів їхнього подолання (4).

У змісті біологічної освіти вчителі акцентують увагу на темах, безпосередньо пов’язаних зі здоров’ям людини та здоров’язбереження. Зокрема, під час вивчення розділів «Людина та її здоров’я», «Нервова та ендокринна системи», «Обмін речовин і енергії», «Імунітет», «Вплив шкідливих чинників на організм людини» педагоги посилюють прикладний аспект навчального матеріалу. Передовсім наголошується на тому, що здоров'я людини – це нероздільний стан. Він складається з декількох взаємообумовлених видів (компонентів). Визначальними з яких є тілесне, психічне (емоційне), соціяльне, духовне, ментальне. Саме вони вбезпечують злагоджену функціональність організму, здатність пристосовуватися кожного до змін, уміння управляти емоціями (саморегуляцію), налагоджувати стосунки й реалізовувати свій потенціял. Учні аналізують наслідки шкідливих звичок, порушень режиму дня, незбалансованого харчування та недостатньої рухової активності для функціонування організму, що сприяє формуванню цілісного уявлення про ЗСЖ (4).

Відносно ж методів навчання та виховання, то вчителі біології активно застосовують інтерактивні й діяльнісні шляхи взаємодії з вихованцями. Серед найбільш поширених є проблемне навчання, аналіз життєвих ситуацій, рольові ігри, навчальні дискусії, виконання мініпроєктів і творчих завдань. Такі методи дають змогу залучити школярів до активного осмислення проблем здоров’я, сприяють розвитку критичного мислення, формують відповідальне ставлення до власної поведінки. Однієї із запорук цього є вміння педагога створити на занятті низку виховуючих ситуацій. Якраз вони спонукають школярів до подальших самостійних розмірковувань, виплекування ціннісних орієнтацій (4).

Форми виховання та навчання також зазнають певної трансформації. Поряд із традиційними уроками вчителі використовують групову й парну роботу, проводять інтегровані заняття, позаурочні заходи, тематичні тижні здоров’я, бесіди й колективні творчі справи. Прикладом останньої є *Аукціон*

прислів'ів і приказок про здоров'я та здоровий спосіб життя (1, с. 240–244). Тобто, однією з ефективних форм роботи є обговорення народних прислів'їв і висловів про здоров'я як квінтесенції мудрости, що сприяє поєднанню з нею наукових знань, кращому сприйняттю її морально-ціннісних орієнтирів.

Опитані нами педагоги слушно звернули увагу на потребу координації зусиль учителів різних шкільних предметів у ракурсі організації ЗСЖ, реалізації їхнього потенціялу. Тобто одним із резервів валеологічної освіти бачиться робота вчителя біології, класного керівника саме з «малим» педагогічним колективом.

Спроба узагальнення досвіду роботи вчителів біології стосовно організації ЗСЖ школярів засвідчує, що така проблема вимагає системної педагогічної діяльності. Передовсім слід ураховувати, що кожен здобувач освіти є особистістю, яка потребує індивідуально-психологічного підходу. Ще завдання педагогів полягає в тому, аби переконливо й доступно донести до вихованців важливість ведення ЗСЖ. Така діяльність охоплює мотиваційний, змістовий, методичний і організаційний компоненти освітнього процесу. Водночас із метою формування усвідомленого ставлення здобувачів освіти до власного здоров'я, майбутнім учителям біології треба навчитися подавати дидактичний матеріял привабливо, різними способами зацікавлювати учнів, особливо старшого шкільного віку, удосконалювати майстерність в аспекті створення на занятті низки виховуючих ситуацій тощо. Класним керівникам узгоджувати діяльність «малого» педагогічного колективу. Важливо також активізувати взаємодію з батьками, заохочувати їх до спільних обговорень у сім'ях проблем шкідливих звичок і шляхів їхнього подолання. Важко переоцінити значення прикладу дорослих в аспекті ведення ЗСЖ.

Перспективи подальшого наукового пошуку бачимо в аспекті вивчення й узагальнення кращого педагогічного досвіду стосовно засвоєння школярами на уроках біології, у позакласній роботі відомостей про різні види здоров'я та можливости збереження і зміцнення кожного з них засобом народних традицій, обрядів, ідей прислів'їв, проведення рухових ігор, опанування інформації про

культуру харчування, правильне поєднання праці й відпочинку. Заслуговує на увагу окрема проблема інноваційного використанням цифрових технологій при організації ЗСЖ здобувачів базової та вищої освіти.

Список використаних джерел

1. С. Литвин-Кіндратюк, Б. Кіндратюк. *Народознавство та організація здорового способу життя школярів :* монографія. Івано-Франківськ : Вид-во Прикарпат. універ. ім. В. Стефаника «Плай», 1997. 279 с.

2. Савченко О. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : теоретичні засади і практика реалізації*. Київ : Педагогічна думка, 2011. 220 с.

3. Степанюк А. *Методика навчання біології у закладах загальної середньої освіти :* навч. посіб. Київ : Генеза, 2013. 384 с.

4. Матеріяли бесіди 2025 року з учительками біології Г. Горблянською, К. Кожак, Т. Кухарською, У. Пайш, А. Тернінчук. *Приватний архів авторки*.

Максим ГРИНЮК

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,

спеціальності А1 «Освітні науки»

педагогічний факультет

Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,

(Наук. керівн. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Н.М. САЛИГА)

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ ДО СТВОРЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Трансформаційні процеси, характерні для сучасної системи вищої освіти, зумовлюють необхідність переосмислення підходів до організації освітнього простору. Сьогодні результативність професійної підготовки здобувачів вищої

освіти доцільно пов’язувати не лише з якістю засвоєння ними із набуттям відповідних компетентностей, а й зі створенням умов, які сприяють збереженню їхнього фізичного, психологічного, соціального та духовного благополуччя. У зв’язку з цим особливої актуальності набуває проблема формування здоров’язбережувального середовища як важливої передумови гармонійного розвитку особистості студента магістратури.

Здоров’язбережувальне середовище університету варто розуміти як цілісну систему взаємопов’язаних умов, засобів і організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на підтримання здоров’я учасників освітнього процесу. Його створення передбачає забезпечення фізичної та психологічної безпеки, формування комфортного емоційного клімату, раціональне планування навчальної діяльності, запобігання перевантаженню студентів, підтримку ментального благополуччя та поширення цінностей здорового способу життя. Важливим складником такого середовища є також залучення здобувачів освіти до здоров’язбережувальних практик, що сприяє розвитку їхньої особистої відповідальності за власне здоров’я та добробут оточення.

Потреба в посиленні здоров’язбережувальної спрямованості освітнього процесу визначається комплексом соціальних та освітніх чинників. Серед них особливого значення набувають тривале психоемоційне напруження, зростання обсягу інформації, активне впровадження цифрових технологій, збільшення часу роботи з електронними ресурсами, а також поширення дистанційної та змішаної форм навчання. Сукупна дія зазначених чинників може впливати на самопочуття, працездатність і психологічний стан студентської молоді, що актуалізує пошук педагогічних засобів підтримки її здоров’я в умовах університетської освіти.

За таких обставин особливого значення набувають педагогічна підтримка, конструктивна взаємодія між викладачами та здобувачами освіти, дотримання принципів партнерства, поваги до особистості та формування атмосфери довіри. Такий підхід сприяє перетворенню освітнього середовища на

простір не лише професійного становлення, а й збереження та відновлення особистісних ресурсів.

Окремий напрям сучасної здоров'язбережувальної політики у сфері вищої освіти становить підтримка ментального здоров'я студентів. У цьому контексті важливим є створення у закладах вищої освіти системи психосоціальної підтримки, яка передбачає поєднання профілактичної, консультативної, педагогічної та інформаційно-просвітницької роботи. Міністерство освіти і науки України наголошує на необхідності системного підходу до підтримки ментального здоров'я у закладах вищої освіти та розглядає університетське середовище як простір безпеки, психосоціальної підтримки й відновлення [3].

Проблема збереження здоров'я студентської молоді у процесі професійної підготовки потребує комплексного педагогічного розгляду. Саме тому здоров'язбережувальну спрямованість освітнього процесу доцільно забезпечувати не шляхом окремих, епізодичних заходів, а через системне включення відповідних принципів у зміст професійної підготовки студентів [2].

У педагогічному контексті здоров'язбереження пов'язується із забезпеченням таких умов навчання, за яких мінімізуються негативні впливи освітнього процесу на стан здоров'я студентів та водночас створюються можливості для розвитку навичок самозбереження. Відповідно, здоров'язбережувальна діяльність передбачає не тільки профілактику можливих ризиків, а й формування у здобувачів освіти усвідомленого ставлення до власного здоров'я, здатності регулювати навчальне навантаження, підтримувати психологічну рівновагу та використовувати доступні ресурси для відновлення.

У межах дослідження готовність студентів магістратури до створення здоров'язбережувального середовища доцільно визначати як інтегровану характеристику особистості майбутнього фахівця, що поєднує його ціннісне ставлення до здоров'я, необхідну систему знань, практичні вміння та здатність до аналізу й удосконалення власної здоров'язбережувальної діяльності. Така готовність виявляється не тільки в усвідомленні важливості здоров'я, а й у

здатності майбутнього фахівця застосовувати набуті знання під час організації освітньої взаємодії та створення сприятливих умов для учасників освітнього процесу.

Структурно готовність студентів магістратури до створення здоров'язбережувального середовища може бути представлена сукупністю взаємопов'язаних компонентів, серед яких доцільно виокремити мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-пізнавальний та діяльнісно-аналітичний. Їх поєднання забезпечує цілісність досліджуваного феномена, оскільки передбачає послідовний перехід від усвідомлення значущості здоров'язбереження через набуття необхідних знань до практичної реалізації відповідних педагогічних дій.

Важливою умовою є поєднання теоретичного навчання з практично орієнтованою діяльністю, у процесі якої студенти магістратури отримують можливість застосовувати набуті знання для розв'язання конкретних педагогічних проблем. З цією метою доцільно використовувати проблемні лекції, дискусії, практичні заняття, аналіз педагогічних ситуацій, кейс-технології, проєктну діяльність, рольові та ділові ігри, тренінгові вправи, мозковий штурм і рефлексивні завдання.

Таким чином, формування готовності студентів магістратури до створення здоров'язбережувального середовища закладу вищої освіти є багатоаспектним педагогічним процесом, результативність якого залежить від взаємодії мотиваційно-ціннісних, когнітивних, діяльнісних та рефлексивних чинників.

Список використаної літератури

1. Марушкевич А. А. Здоров'язбережувальні освітні технології в навчанні студентів: необхідність забезпечення. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка»*. 2023. № 18. С. 52–56.

2. Бородіна О. С., Гусаревич О. В. Здоров'язберігальні технології в освітньому процесі закладу вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. Т. 1, № 76. С. 84–88.

3. Міністерство освіти і науки України. Новий гайд, який допоможе закладам вищої освіти впроваджувати системну підтримку ментального здоров'я. 30 червня 2025 р. URL: офіційний сайт МОН України.

4. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. *База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України*. Чинна редакція. Офіційний текст Закону України «Про вищу освіту».

5. Слухенська Р. В., Іванушко Я. Г., Назимок Є. В., Мурадханян І. С. Здоров'язбережувальні технології у сфері освітньої бази вищого навчального закладу. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15. 2023. № 5 (164). С. 153–157. DOI: 10.31392/NPU-nc.series15.2023.5(164).30.

Гула Святослав
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти ІІ курсу,
спеціальності «Середня освіта. Біологія та здоров'я людини»,
факультет природничих наук
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
(Наук. керівн. – доцент, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Б.Д. КІНДРАТЮК)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ МУЗИКИ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ

Сучасний етап розвитку освіти характеризується переходом від суто знаннєвої парадигми навчання до компетентнісного підходу, який забезпечує ефективніший гармонійний розвиток особистості учня, формування його емоційної, ціннісної та творчої сфер. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема використання інтегративних підходів у навчальному процесі, зокрема поєднання природничих дисциплін із мистецтвом.

Біологія як навчальний предмет має значний потенціал для міжпредметної інтеграції, оскільки вивчає живу природу в її різноманітності, гармонії та взаємозв'язках. Музика, у свою чергу, є універсальним засобом емоційного впливу, активізує пізнавальну діяльність, формує образне мислення та сприяє глибшому осмисленню навчального матеріалу. Саме тому використання творів музичного мистецтва на уроках біології розглядається як перспективний напрям удосконалення освітнього процесу. Заразом ефективність такого підходу значною мірою залежить від дотримання певних педагогічних умов, без яких використання музики може мати формальний або епізодичний характер.

Проблема взаємозв'язку навчання та емоційного розвитку особистості знайшла відображення в фундаментальних працях багатьох дослідників. Зокрема, психологічні аспекти впливу емоцій на засвоєння знань розкрито в доробку Л. Виготського [3, с. 320], а роль мистецтва як засобу духовного становлення дитини обґрунтовано В. Сухомлинським.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки значна увага приділяється інтеграції засобів мистецтва в освітній процес. Низка дослідників слушно розглядають художні засоби як інструмент підвищення пізнавальної активності та мотивації учнів. Окремий пласт наукових розвідок присвячено використанню елементів мистецтва саме в природничій освіті. У працях методистів (А. Степанюк, О. Гончар, І. Мороз [5, с. 592]) проаналізовано ефективність застосовування живопису, літературних творів і фольклору на уроках біології для формування екологічної культури та цілісної картини світу.

Водночас, попри значну кількість публікацій стосовно міжпредметних зв'язків, методика використання музичного мистецтва у навчанні біології залишається менш систематизованою. Хоч окремі аспекти впливу музики на фізіологічні процеси чи емоційний стан учнів розглядалися в контексті здоров'язбережувальних технологій. У шкільній практиці музичний супровід застосовується переважно фраґментарно – як емоційний фон під час перегляду відеоматеріалів або при організації позакласних заходів. Використовуються

відеохостинги для демонстрації мнемонічних пісень, наприклад, про структуру ДНК [1], кровотік, мітоз, дихальну й травну системи [2]. Усе ж така ситуація зумовлює потребу в подальшому обґрунтуванні педагогічних умов цілеспрямованого використання музичних творів на уроках біології.

Оскільки ще недостатньо, на наш погляд, окреслено педагогічні засади застосовування музики на уроках біології, то в цьому вбачаємо мету статті, а її завдання визначаємо наступні: 1. Визначити можливості інтеграції музики в зміст шкільної біологічної освіти. 2. Передбачити ефективні методи й форми використання музики в освітньому процесі уроку біології.

Виклад основних результатів наших студій стосовно окреслення психолого-педагогічних засад використання творів музичного мистецтва при опануванні шкільного предмета «Біологія». Передусім зауважимо, що музика діє на особистість комплексно – через емоції, асоціативне мислення та підсвідомі механізми сприйняття. Психологічні дослідження доводять, що музичний супровід здатний знижувати рівень тривожності, підвищувати концентрацію уваги та створювати позитивний емоційний настрій. Для школярів це має особливе значення, оскільки їх емоційна сфера відіграє ключову роль у навчальній діяльності.

Для вивчення ставлення здобувачів освіти до використання музики на уроках біології ми провели анкетування серед учнів 8–9 класів. В опитуванні взяли участь 30 респондентів. Аналіз результатів засвідчив, що більшість школярів позитивно сприймають музичний супровід на уроці біології. Зокрема, на запитання «Чи допомагає музика засвоювати матеріял?» 70 % учнів відповіли ствердно. Найбільш ефективним, на їхню думку, є використання звуків природи під час вивчення екологічних тем (зазначили 65 % опитаних). Водночас 40 % респондентів вказали, що музика допомагає їм зняти напругу під час виконання самостійних робіт.

Наше вивчення досвіду методичної роботи з учителями переконує, що корисним є формування в них компетентностей у сфері застосування музичного мистецтва на уроках і після них. Для цього педагогам пропонується виконання

творчих завдань стосовно пошуку у веб-ресурсах *Музика для навчання та роботи*, *Музика для роботи без слів*, *Музика для роботи мозку, роздумів і думок*, *Фонова музика для навчання, читання*, *Музика для натхнення*, *Розслаблююча музика для навчання та концентрації*, *Натхнення до роботи, фонова музика*, *Енергія музики* й ін. Здобуті вчителями компетентності в цій сфері приносять особливу користь у подальшому професійно-педагогічному самовдосконаленні.

Чи не тому значна частина вчителів згодом пропонує школярам розшукати в інтернет-мережі подібні фраґменти. Їхнє здобуття цікаве й корисне ще тим, що звучання інструментальних композицій, зазвичай, супроводжують картини природи. При цьому корисною є пропозиція учням поділитися своїми враженнями від побаченого й почутого.

Практика показує, що на уроках біології використовують такі веб-ресурсами, як *Спів птахів і шум води*, *Звуки природи й спокійна музика для релаксу*, *Лісова річка, зцілення*. Привернення уваги до значимості музики в навчальному процесі теж допомагає завдання стосовно пошуку школярами композиції, що допомагають боротися зі стресом, утомою. Тут стає в нагоді, приміром, рубрика *Теплі мелодії, які піднімуть вам настрій.* Такі веб-ресурси вважають своєрідними критеріями вибору тієї чи тієї функціональної музики [4].

Наведемо приклади використання музики на уроках біології. Приміром, під час вивчення теми «Екосистеми» урок може розпочинатися з прослуховування музичного фрагмента, що передає звуки природи. Це допомагає створювати відповідний емоційний настрій і сприяє зануренню учнів у тему. Під час вивчення сюжету «Вплив шуму на організм людини» фрагменти різної музики використовуються як об’єкт аналізу фізіологічних реакцій організму. Так, учителька природознавства Т. Черепанова у своїй розробці на тему «Птахи – політ, музика й краса» пропонує використовувати їхні голоси для кращого запам’ятовування, а в подальшому й упізнавання їх за ними [7]. Це сприяє концентрації уваги учнів, спонукає прислуховуючись, визначати види птахів. Фактично вчитель мотивує до сприймання музики через формування розуміння її значення із позиції біології.

Отже, отримані дані підтверджують значимість інтеграції музичного мистецтва у процес вивчення біології. Така інновація сприяє підвищенню мотивації навчання та створенню комфортного психологічного клімату на уроці. Із педагогічного аспекту бачення музика виступає засобом мотивації до навчання; сприяє розвитку емоційного інтелекту; допомагає формувати ціннісне ставлення до об'єктів вивчення; активізує пізнавальну діяльність. Водночас використання музики на уроках біології має ґрунтуватися на врахуванні психологічних особливостей учнів і дидактичних завдань уроку. Педагогічні умови використання музики на уроках біології бачаться такими:

1. Базовою педагогічною засадою є інтеграція музики в зміст навчального матеріалу. Вона повинна не відволікати від навчання, а підсилювати сприйняття біологічних понять, явищ і процесів. Результати опитування вчителів біології показали, що вони вважають найбільш ефективним використання музики під час вивчення таких тематичних блоків: різноманітність живих організмів; природні зони й екосистеми; еволюція живої природи; людина як біосоціальна істота; екологічні проблеми сучасності. Залежно від теми уроку можна використовувати класичну музику, програмні музичні твори, інструментальні композиції, а також музику з елементами природних звуків. Важливо, щоб музичний матеріял відповідав віковим особливостям учнів і мав високий мистецький рівень.

2. Використання адекватних методів навчання й виховання, що поєднують раціональне та емоційне пізнання. Доцільними є застосування пояснювально-ілюстративного методу, проблемного навчання (рольові ігри, кейс-метод, симуляції), метод асоціацій; інтерактивні методи (дискусії, «мозковий штурм»), методи емоційно-ціннісного виховання. Нами зауважено, що завдяки впливу на почуття учнів музичний супровід перетворює навчання на особистісно значущий процес. Це полегшує, приміром, краще розуміння складних тем і сприяє формуванню любові до живої природи.

3. Оптимальний вибір форм організації навчальної діяльності. При цьому колективні форми забезпечують спільне переживання та обговорення, групові – сприяють розвитку співпраці й творчості. Індивідуальні форми дозволяють

реалізувати особистісно орієнтований підхід. Не випадково К. Ушинський зауважив, що дитина втомлюється не від діяльності, а від її одноманітності, а І. Павлов подав фізіологічне обґрунтування стосовно того, що переміщення осередку збудження в корі головного мозку дає відпочинок іншим ділянкам. Звісно, поєднання різних форм роботи підвищує ефективність використання музики на уроці.

4. Важливою складовою педагогічних умов використання музики на уроках є добір її фраґментів. Неправильно підібрані можуть відволікати учнів або створювати емоційний дисонанс із навчальним матеріялом. Тому вчителю необхідно враховувати низку критеріїв добору музичних творів. До основних критеріїв належать: відповідність темі уроку (музика має підсилювати образи живої природи чи відображати характер біологічних процесів), урахування вікових особливостей учнів (молодшим школярам притаманна потреба в емоційно яскравих образах, старшим – у більш стриманому та глибокому звучанні), тривалість музичного фрагмента (оптимально одна–три хвилини), відсутність агресивних або надмірно динамічних ритмів, які можуть ускладнювати концентрацію.

Особливу увагу, як переконує наше вивчення педагогічного досвіду, слід приділяти інструментальній музиці. Вона не містить словесного тексту, що може відволікати учнів від навчального матеріялу. Доцільним є використання класичної музики, саундтреків до документальних фільмів про природу, а також спеціально створених аудіозаписів із природними звуками.

Подамо узагальнену модель уроку біології з відповідним супроводом для практичної реалізації педагогічних умов використання музичного мистецтва :

Організаційно-мотиваційний етап. На початку уроку використовується короткий музичний фрагмент для створення емоційного настрою та мотивації до вивчення теми. Музика сприяє налаштуванню учнів на сприйняття навчального матеріялу.

Актуалізація опорних знань. Під час звучання музики учні пригадують раніше вивчений матеріял, виконують асоціативні завдання чи відповідають на запитання вчителя.

Вивчення нового матеріялу. Музика використовується фрагментарно як фон для пояснення складних біологічних процесів або під час демонстрації наочності. У цей момент вона виконує ілюстративну й емоційно-підсилювальну функції.

Закріплення знань умінь і навичок. Учні виконують творчі чи аналітичні завдання, зокрема складання асоціативних схем, мініесе, обговорення власних вражень тощо.

Рефлексія та підбиття підсумків. Музика використовується для створення умов осмислення здобутих знань.

Використання музики на уроках біології має значний виховний потенціал. Через емоційний вплив музика сприяє формуванню в учнів: гуманістичних цінностей; відповідального ставлення до природи; здатності проявляти емпатію. Особливо важливим, як твердять учителі біології, є використання музики під час вивчення екологічних тем. Вона допомагає учням глибше усвідомити наслідки антропогенного впливу на довкілля та сформувати особистісне ставлення до проблем збереження природи.

Водночас ми визначили можливі труднощі та окреслили шляхи їхнього подолання при використанні музики на уроках біології. Тому варто застерегти, передовсім майбутніх учителів, від перевантаження уроку емоційними елементами; формального використання музики без чіткої дидактичної мети; пам’ятати про врахування можливого недостатнього рівня методичної підготовки вчителя. Для подолання цих труднощів, як міркуємо, необхідно чітко визначати мету використання музики на кожному етапі уроку, дотримуватися принципу помірності (доречності), підвищувати професійну компетентність учителів шляхом самоосвіти та обміну педагогічним досвідом.

Перспективним напрямом подальших досліджень є експериментальна перевірка ефективності використання музики на уроках біології, розробка

методичних рекомендацій для вчителів, а також створення дидактичних матеріялів із музичним супроводом. Особливий інтерес становить вивчення впливу музики на формування ключових компетентностей учнів.

Таким чином, спроба окреслити педагогічні умови використання музики на уроках біології дозволяє зробити висновок, що вирішення цього питання є доцільним та ефективним за умови комплексної реалізації педагогічних засад. Інтеграція музики в зміст біологічної освіти, застосування відповідних методів навчання й виховання, а також різноманітних форм організації навчальної діяльності створюють сприятливі умови для розвитку пізнавальної активності учнів. Музика допомагає не лише кращому засвоєнню навчального матеріялу, а й формуванню емоційно-ціннісного ставлення до природи, розвитку екологічної культури та цілісного світогляду. Отже, використання музики на уроках біології може розглядатися як важливий компонент сучасного освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Біологічні пісні : відеоматеріали до уроків біології [Електронний ресурс] // YouTube. URL: https://youtu.be/Xg1cncr0rJ8 (дата звернення: 10.01.2026).

2. Біологічні пісні : відеоматеріали до уроків біології [Електронний ресурс] // YouTube. URL: https://youtu.be/6368Y-OfU9U (дата звернення: 10.01.2026).

3. Виготський Л. *Психологія мистецтва*. Київ : Мистецтво, 1987. 320 с.

4. Кіндратюк Б. Музика як засіб підготовки майбутніх учителів природничих предметів до інклюзивного навчання *Вісник Львівського університету*. Серія педагогічна. Львів, 2025. Вип. 43. С. 295–306.

5. Мороз І., Степанюк А., Гончар О. *Загальна методика навчання біології :* навч. посіб. Київ : Либідь, 2006. 592 с.

6. Сухомлинський В. Серце віддаю дітям. *Вибрані твори* : у 5 т. Київ : Рад. шк., 1977. Т. 3. 279 с.

7. Черепанова Т. Птахи – політ, музика й краса : методична розробка уроку [Електронний ресурс]. Всеосвіта. URL: https://surl.li/yicpaa (дата звернення: 10.01.2026).

Уляна ГУМЕНЮК
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти IY курсу,
спеціальності А5.39 «Професійна освіта. Цифрові технології»,
педагогічний факультет
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
(Наук. керівн. – доктор філософії, асистент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Т.В. ПАСКА)

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується стрімким зростанням обсягів інформації, цифровізацією всіх сфер життєдіяльності та трансформацією вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців. У цих умовах особливого значення набуває формування критичного мислення здобувачів освіти у закладах професійної освіти, що є необхідною передумовою їхньої конкурентоспроможності та професійної мобільності. Здатність аналізувати інформацію, обґрунтовувати власну позицію та приймати виважені рішення сприяє ефективній адаптації майбутніх фахівців до викликів сучасного ринку праці та забезпечує їхню успішну професійну самореалізацію.

У науково-педагогічній літературі поняття критичного мислення трактується як складне багатокомпонентне утворення, що поєднує інтелектуальні, аналітичні та рефлексивні здібності особистості. Так, науковиця О. Пометун критичне мислення визначає як «окремий тип мислення, який характеризується активністю, цілеспрямованістю, самостійністю,

дисциплінованістю та рефлективністю та передбачає розвиток у процесі навчання здатності людини: визначати проблеми, аналізувати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел, висувати альтернативи й оцінювати їх, обирати спосіб розв'язання проблеми чи власну позицію щодо неї й обґрунтовувати свої погляди, робити свідомий вибір і діяти» [3, с. 94]. Зазначене визначення підкреслює комплексний характер критичного мислення, яке охоплює як інтелектуальні, так і особистісні характеристики людини, формуючи її здатність до відповідального та усвідомленого прийняття рішень.

У наукових дослідженнях також підкреслюється зв'язок критичного мислення з розвитком творчого потенціалу особистості. Зокрема, дослідниця О. Чуба визначає критичне мислення як «мислення вищого порядку, яке спирається на інформацію, усвідомлене сприйняття власної інтелектуальної діяльності та діяльності інших, яке сприяє розвитку такої особистісної риси, як креативність, і формує творче мислення, а отже, творчу особистість» [5, с. 204]. Такий підхід акцентує увагу на взаємозв'язку критичного та творчого мислення, що має важливе значення для підготовки майбутніх фахівців, здатних до інноваційної діяльності, пошуку нових підходів до розв'язання професійних завдань та адаптації до змін у професійному середовищі.

Аналізуючи структуру критичного мислення, доцільно звернути увагу на його основні властивості. О. Галус та Л. Романишина виокремлюють серед них усвідомленість, рефлексивність, самоаналіз, обґрунтованість, цілеспрямованість, контрольованість, самоорганізованість і самостійність [1]. Зазначені характеристики свідчать про те, що критичне мислення не обмежується лише логічними операціями аналізу та синтезу інформації, а передбачає здатність особистості до саморегуляції інтелектуальної діяльності, усвідомлення власних когнітивних процесів та відповідального ставлення до прийняття рішень.

Важливість розвитку критичного мислення у системі професійної освіти підтверджують дослідження М. Жумбей, Л. Руснак і Т. Лагодич, які зазначають, що цей процес сприяє формуванню інформаційної культури, пізнавально-

мотиваційному розвитку та соціальній компетентності здобувачів освіти. Загалом розвиток критичного мислення фокусується не на запам’ятовуванні, а на вдумливому й творчому пізнавальному процесі, постановці проблем і пошуку шляхів їх розв’язання [2]. Це відповідає сучасним тенденціям модернізації професійної освіти та орієнтації на компетентнісний підхід.

Важливо зазначити, що формування критичного мислення у системі професійної освіти відбувається поетапно. Дослідниця С. Рукасова зазначає, що «формування вмінь критичного мислення в системі професійної освіти відбувається на основі традиційної для педагогічної науки технології, що передбачає три етапи: актуалізація знань, усвідомлення знань, осмислення (рефлексія)» [4, с. 130].

На кожному з означених етапів доцільним є застосування інноваційних педагогічних технологій та методів навчання. Зокрема, ефективними є проблемна лекція, ділова гра, кейс-метод, дискусії, диспути та інші інтерактивні форми роботи, які стимулюють пізнавальну активність здобувачів освіти та сприяють розвитку їхніх аналітичних здібностей. Використання зазначених методів забезпечує перехід від репродуктивної діяльності до творчої та дослідницької.

Ефективність формування критичного мислення забезпечується використанням активних та інтерактивних методів навчання, зокрема проблемного навчання, дискусій, аналізу ситуацій (case-study), проєктної діяльності та групової роботи. Застосування таких методів сприяє розвитку аналітичного мислення, уміння аргументувати власну позицію та враховувати альтернативні точки зору, що є важливими складниками професійної компетентності майбутніх фахівців.

Одним із результативних інструментів розвитку критичного мислення є метод «Шість капелюхів мислення», який передбачає розподіл мисленнєвих ролей між учасниками освітнього процесу відповідно до типів мислення. Його використання забезпечує всебічний аналіз проблеми, формує здатність до

аргументації та сприяє прийняттю обґрунтованих рішень у професійній діяльності.

Важливу роль у розвитку критичного мислення відіграє метод кейсів, який передбачає аналіз реальних або змодельованих професійних ситуацій. Його застосування сприяє формуванню здатності застосовувати теоретичні знання на практиці, оцінювати інформацію та знаходити оптимальні рішення в умовах невизначеності, що є особливо актуальним для системи професійної освіти.

Особливу увагу слід приділяти розвитку вмінь аналізу та оцінювання інформації. Здобувачі освіти повинні навчитися визначати достовірність джерел, розрізняти факти й судження, виявляти маніпуляції та логічні помилки, що є необхідним в умовах цифрового освітнього середовища та інформаційного суспільства.

Ефективним засобом розвитку критичного мислення є використання міждисциплінарних завдань, які поєднують знання з різних галузей та наближені до реальних професійних ситуацій. Це сприяє формуванню комплексного мислення, інтеграції знань і розвитку здатності до вирішення складних професійних завдань.

Не менш важливим аспектом є розвиток рефлексії як складової критичного мислення. Аналіз власної діяльності, оцінка її результатів та усвідомлення помилок сприяють формуванню самостійності, відповідальності та готовності до безперервного професійного розвитку. Це забезпечує перехід від репродуктивного до продуктивного рівня мислення.

Таким чином, формування критичного мислення здобувачів освіти у закладах професійної освіти потребує системного підходу, що поєднує сучасні педагогічні технології, цифрові інструменти та активну участь усіх суб’єктів освітнього процесу. Реалізація цього завдання сприяє підвищенню якості професійної підготовки та формуванню ключових і фахових компетентностей майбутніх фахівців.

Отже, формування критичного мислення здобувачів освіти у закладах професійної освіти є важливим завданням сучасної педагогіки. Його реалізація

забезпечує підвищення якості освітнього процесу та розвиток професійно значущих компетентностей. Перспективи подальших досліджень полягають у впровадженні цифрових інструментів розвитку критичного мислення та адаптації освітнього процесу до умов інформаційного суспільства.

Список використаних джерел

1. Галус О., Романишина Л. Роль критичного мислення у професійній підготовці здобувачів вищої освіти. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки».* 2024. № 1. С. 36-41.

2. Жумбей М., Руснак Л., Лагодич Т. Формування критичного мислення у студентів закладів вищої освіти. *Академічні студії. Серія «Педагогіка».* 2024. № 4. С. 17-22.

3. Пометун О. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал.* 2018. № 2. С. 89-98.

4. Рукасова С. Розвиток умінь критичного мислення майбутніх фахівців у сфері професійної освіти. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти.* 2020. № 13. С. 122-132.

5. Чуба О. Формування критичного мислення як психолого-педагогічна проблема сучасності. *Педагогіка і психологія професійної освіти.* 2013. № 3. С. 202-208.

Софія ДЕРЕВ'ЯНКО

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти ІІ курсу, спеціальності 035.01 «Філологія. Українська мова та література» факультет філології

Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, (Наук. керівн. – доктор філософії, асистент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Н.Я. БАСАРАБ)

СЦЕНАРІЇ МАЙБУТНЬОГО: ЯК РОЗБІР КНИЖКОВИХ КОНФЛІКТІВ ДОПОМАГАЄ ПІДЛІТКАМ У РЕАЛЬНОМУ СПІЛКУВАННІ

Формування здатності особистості розуміти інших людей, усвідомлювати причини міжособистісних суперечностей і знаходити конструктивні шляхи їх подолання є важливим завданням сучасної освіти. Особливої актуальності ця проблема набуває в підлітковому віці, коли відбуваються інтенсивні зміни в емоційній, когнітивній і соціальній сферах, формується система цінностей, розвивається самосвідомість та переосмислюються міжособистісні взаємини. Цей період нерідко супроводжується виникненням внутрішньоособистісних і міжособистісних конфліктів, які є закономірним проявом особистісного становлення, пошуку власної ідентичності та утвердження самостійності. Водночас конфліктні ситуації стають важливим досвідом соціального розвитку, спонукаючи підлітків до самоаналізу, переоцінки власних поглядів і вироблення стратегій взаємодії з оточенням. Особливості конфліктної поведінки підлітків зумовлюються впливом численних внутрішніх і зовнішніх чинників розвитку [3, с. 86].

Важливі можливості для формування в підлітків розуміння людських взаємин, розвитку емоційної чутливості та осмислення конфліктної поведінки відкриває художня література. Завдяки знайомству з літературними персонажами, їхніми переживаннями, вчинками та життєвими випробуваннями підлітки отримують можливість аналізувати різні моделі поведінки,

співвідносити їх із власним досвідом і формувати особистісне ставлення до складних життєвих ситуацій. Читання художніх творів сприяє розвитку уяви, збагаченню словникового запасу, формуванню аналітичних навичок і критичного мислення, а також розширює світогляд.

Одним із ключових психологічних механізмів впливу художньої літератури є ідентифікація з персонажами творів, яка дає змогу підліткам співвідносити власні емоційні переживання з почуттями літературних героїв і таким чином краще усвідомлювати власний внутрішній стан та особистісні суперечності. У підлітковому віці, коли посилюється інтерес до власного «Я» та відбувається становлення ідентичності, читання художніх творів, зокрема оповідань В. Нестайка чи легенд О. Комової, сприяє ототожненню з персонажами, які переживають подібні емоційні виклики, зокрема страх, гнів, радість та інші почуття [1, с. 8].

Основу дослідження становить метод якісного контент-аналізу, спрямований на виявлення та інтерпретацію конфліктних ситуацій, представлених в оповіданні В. Винниченка «Федько-халамидник». Використання цього методу дає змогу простежити особливості взаємодії персонажів, визначити причини виникнення суперечностей, проаналізувати мотиви їхньої поведінки та оцінити наслідки прийнятих рішень.

Психологічна інтерпретація підлітками образу головного героя сприяє глибшому розумінню особливостей його внутрішнього світу, емоційних переживань, мотивів поведінки та взаємодії з іншими персонажами. Особливу увагу доцільно приділити зіставленню образів Федька й Толі, поведінка яких демонструє відмінності в моральних переконаннях, ставленні до правди, відповідальності та інших людей. Такий аналіз створює передумови для усвідомлення взаємозв'язку між внутрішніми переконаннями людини, її вчинками та реакціями оточення.

У творі можна виокремити міжособистісні та морально-ціннісні суперечності, пов'язані з відмінностями в інтересах, мотивах і поведінкових позиціях персонажів. За характером прояву окремі конфліктні суперечності

мають прихований характер, оскільки не завжди безпосередньо проговорюються героями, а виявляються через їхні вчинки, емоційні реакції та ставлення один до одного. Аналізуючи оповідання, підліток:

- удосконалює навички критичного мислення та системного аналізу, навчається розглядати альтернативні точки зору, визначати причини й наслідки конфліктних ситуацій;
- розвиває здатність до рефлексії, самоаналізу та переосмислення власного життєвого досвіду;
- ознайомлюється з різними поведінковими моделями, аналізує мотиви вчинків учасників конфліктної взаємодії та їхні реакції на проблемні ситуації;
- формує вміння здійснювати узагальнення на основі аналізу конкретних життєвих ситуацій, аргументувати власну позицію та оцінювати поведінку інших людей.

Уміння інтерпретувати художній твір, тобто розуміти його зміст, ідейну спрямованість та авторський задум, формується протягом усього життя, проте його основи закладаються саме в підлітковому шкільному віці [4, с. 46].

Важливими педагогічними умовами формування в підлітків розуміння людських взаємин, відмінностей у поглядах, інтересах і ціннісних орієнтирах, які можуть спричиняти конфлікти, є стимулювання читацької активності, заохочення до вдумливого прочитання художніх творів, організація їх обговорення та спонукання до самостійного аналізу поведінки персонажів. Особливого значення набуває створення освітнього середовища, у якому підлітки мають можливість висловлювати власні судження, аргументувати позицію, зіставляти різні погляди та формулювати індивідуальні висновки.

Отже, художня література є дієвим засобом розвитку психологічної культури підлітків, формування їхньої емоційної чутливості, рефлексивних умінь і здатності до конструктивної взаємодії з іншими людьми. Звернення до оповідання В. Винниченка «Федько-халамидник» створює сприятливі можливості для осмислення складних міжособистісних взаємин, аналізу мотивів

поведінки персонажів, розпізнавання причин конфліктів та прогнозування їхніх наслідків. Через співпереживання героям і критичне осмислення їхніх учинків підлітки вчаться враховувати альтернативні погляди, розуміти емоційний стан інших людей, розмежовувати справедливі й несправедливі вчинки та відповідально ставитися до власної поведінки. Таким чином, використання художньої літератури в освітньому процесі сприяє не лише розширенню читацького й світоглядного досвіду підлітків, а й формуванню важливих особистісних якостей і практичних умінь, необхідних для конструктивного подолання конфліктних ситуацій у повсякденному житті.

Список використаних джерел

1. Бабаєва О., Моргун А. Психологічні механізми впливу художньої літератури на емоційний інтелект підлітків. Бібліопсихологія, бібліопедагогіка, бібліографістика, бібліотерапія в освіті: теорія і практика : збірник тез доповідей V Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. Мукачево : Мукачівський державний університет, 2024. С. 73.

2. Винниченко В. Федько-халамидник. Київ : Stone Publishing, 2016. 352 с.

3. Івахно Н. Психологічні особливості поведінки підлітків у конфлікті. Актуальні питання практичної психології в умовах сьогодення : збірник наукових праць III Всеукраїнського науково-практичного семінару. Суми : А. В. Вознюк, НВВ КЗ СОІППО, 2026. 263 с.

4. Слижук О. А. Літературна освіта підлітків в Україні: психолого-педагогічні основи. 2019. С. 45–48. URL: https://web.archive.org/web/20220120235917id_/https://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/httpsdoi.org10.31174send-pp2019-208vii85-11.pdf

Іванна ДМИТРОНЯК
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності А1 «Освітні науки»
педагогічний факультет
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
(Наук. керівн. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Н.М. САЛИГА)

ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ ЯК АКТУАЛЬНА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується переосмисленням вимог до професійної діяльності науково-педагоігчного працівника. Зміни в організації освітнього процесу, поширення цифрових технологій, розвиток змішаного та дистанційного навчання, утвердження студентоцентрованого підходу, посилення ролі індивідуальних освітніх траєкторій зумовлюють необхідність відповідної трансформації професійної підготовки майбутніх викладачів. За таких умов особливого значення набуває формування методичної компетентності студентів магістратури, оскільки саме вона забезпечує готовність майбутнього фахівця до обґрунтованого вибору змісту, форм, методів і технологій навчання та їх ефективного застосування у професійній діяльності.

Актуальність проблеми посилюється нормативними вимогами до професійної діяльності викладача закладу вищої освіти. Професійний стандарт «Викладач закладу вищої освіти», затверджений Міністерством освіти і науки України у 2024 році, визначає вимоги до професійних компетентностей викладача та його трудових функцій, що актуалізує необхідність якісної професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців [3]. Водночас попередній професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти», затверджений у 2021 році, також орієнтував систему підготовки кадрів на формування професійних умінь і компетентностей, необхідних для здійснення

викладацької діяльності [4]. Отже, методична підготовка майбутнього викладача має розглядатися не як окремий елемент освітнього процесу, а як важлива складова його професійного становлення.

Поняття «методична компетентність» у педагогічній науці не має єдиного усталеного трактування. Це пояснюється складністю та багатовимірністю феномена, який охоплює знання, уміння, досвід, професійні цінності, здатність до проєктування освітнього процесу, педагогічної творчості та професійної рефлексії. У наукових дослідженнях методична компетентність розглядається як інтегративне особистісно-професійне утворення, що виявляється у здатності педагога ефективно здійснювати методичну діяльність, добирати адекватні освітній меті методи і технології, конструювати навчальні ситуації та оцінювати результати освітньої діяльності [2; 6].

В. Павлова та Н. Нагорна трактують методичну компетентність майбутнього викладача вищої школи як інтегративну характеристику особистості, яка охоплює методичні знання й уміння, здатність діагностувати освітні потреби, проєктувати навчання, відбирати зміст, визначати результати навчання та використовувати набутий досвід для розв'язання різноманітних методичних завдань [5, с.340]. Такий підхід дає підстави розглядати досліджувану якість не як механічну сукупність методичних знань і навичок, а як здатність їх творчо застосовувати відповідно до конкретної педагогічної ситуації.

Важливою характеристикою методичної компетентності є її динамічність. Вона не формується одноразово в процесі засвоєння певного навчального курсу, а розвивається впродовж професійної підготовки та подальшої педагогічної діяльності. Вчена Я. Йотка наголошує, що методична компетентність майбутнього педагога є динамічним особистісним утворенням, яке забезпечує готовність до професійної діяльності, саморозвитку та самовдосконалення [1, с.103]. Саме тому магістерський рівень вищої освіти має створювати умови для переходу студента від засвоєння готових методичних

алгоритмів до самостійного проєктування та творчого розв'язання педагогічних завдань.

Аналіз наукових праць засвідчує наявність різних підходів до визначення структури методичної компетентності. Зокрема, дослідники виокремлюють мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісний, рефлексивний, інформаційно-технологічний та інші компоненти. В. Щур і Т. Гарачук у структурі методичної компетентності майбутнього педагога визначають стимуляційно-мотиваційний, пізнавально-когнітивний, діяльнісно-творчий та особистісно-рефлексивний компоненти [7, с.121]. Така структура є продуктивною для розуміння методичної компетентності як цілісного утворення, у якому взаємопов'язані мотивація до педагогічної діяльності, система професійних знань, практичні вміння, творчість і здатність до самоаналізу.

Формування методичної компетентності студентів магістратури потребує створення відповідних педагогічних умов. Н. Павлова визначає серед таких умов формування стійкої мотивації через наближення освітнього процесу до майбутньої професійної діяльності, активізацію самостійної роботи, надання навчальній діяльності творчого та дослідницького характеру, а також набуття практичного досвіду під час педагогічної, зокрема асистентської, практики [6, с.59]. Такий підхід є особливо значущим для магістратури, оскільки дозволяє забезпечити безпосередній зв'язок між теоретичною підготовкою та практикою викладання.

Однією з важливих педагогічних умов є практико-орієнтована організація освітнього процесу. Традиційне засвоєння теоретичних положень не може повною мірою забезпечити сформованість методичної компетентності. Майбутній викладач повинен мати можливість виконувати професійно орієнтовані завдання: розробляти навчальні заняття, створювати силабуси й навчально-методичні матеріали, моделювати педагогічні ситуації, здійснювати аналіз занять, добирати методи оцінювання, працювати з цифровими освітніми платформами.

Ефективним засобом формування методичної компетентності є використання активних та інтерактивних методів навчання. Доцільним є застосування проблемних лекцій, аналізу педагогічних ситуацій, кейс-методу, проєктної діяльності, рольових ігор, педагогічного моделювання, дискусій, тренінгів та рефлексивних вправ. Такі методи дають змогу магістрантам не лише засвоювати методичні знання, а й набувати досвіду їх застосування.

Актуальним є поєднання формування методичної компетентності з розвитком рефлексивної культури майбутнього викладача. Н. Кошелева підкреслює значущість методичної компетентності для успішної педагогічної діяльності майбутніх викладачів та акцентує увагу на необхідності цілеспрямованого формування її компонентів у процесі професійної підготовки [2, с.105]. Рефлексивний компонент дає змогу майбутньому викладачеві не лише оцінити якість проведеного заняття, а й усвідомити причини педагогічних труднощів, визначити напрями професійного зростання та скоригувати власні методичні дії.

Водночас формування методичної компетентності студентів магістратури має здійснюватися системно. Недоцільно обмежувати його лише вивченням окремої навчальної дисципліни або проходженням педагогічної практики. Необхідним є наскрізне формування відповідних компетентностей у межах психолого-педагогічних, методичних, фахових дисциплін, самостійної роботи, практичної підготовки та науково-дослідної діяльності.

Особливого значення набуває створення освітнього середовища, максимально наближеного до реальних умов професійної діяльності викладача. Магістрант повинен мати можливість виконувати реальні або змодельовані професійні завдання, отримувати зворотний зв'язок від викладачів, аналізувати власні результати та вдосконалювати розроблені методичні продукти. Саме така організація підготовки забезпечує перехід від репродуктивного засвоєння знань до продуктивної професійної діяльності.

Таким чином, формування методичної компетентності студентів магістратури є актуальною педагогічною проблемою, зумовленою сучасними

вимогами до професійної діяльності викладача закладу вищої освіти. Методична компетентність доцільно розглядається як інтегративне, динамічне особистісно-професійне утворення, що поєднує мотиваційно-ціннісні орієнтації, методичні знання, практичні вміння, професійний досвід, творчість і рефлексивну готовність до самовдосконалення.

Список використаної літератури

1. Йотка Я. М. Формування методичної компетентності майбутніх викладачів вокальних дисциплін як детермінанта успішної педагогічної діяльності. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. 2024. № 3. С. 99–107.
2. Кошелева Н. Г. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутніх викладачів психології. Педагогічні науки: теорія та практика. 2020. № 2. С.104-108.
3. Міністерство освіти і науки України. Про затвердження професійного стандарту «Викладач закладу вищої освіти» : наказ. 2024.
4. Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України. Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти». 2021.
5. Павлова В. В., Нагорна Н. В. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутніх викладачів вищої школи в процесі магістерської підготовки. 2022. С. 336–348.
6. Павлова Н. С. Методична компетентність майбутнього вчителя інформатики: теоретичні засади формування. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2021. № 94. С.55-62.
7. Щур В., Гарачук Т. Методична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: сутність та структура. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2022. № 1(25). С. 115–125.

Марія ДОВБУШ

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти ІІ курсу,
спеціальності 035.01 «Філологія. Українська мова та література»
факультет філології
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
(Наук. керівн. – доктор філософії, асистент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Н.Я. БАСАРАБ)

МОВА ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДТРИМКИ ТА ПСИХОЛОГІЧНОГО ТИСКУ: АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОМИЛОК

Ефективність та результати освітнього процесу безпосередньо залежить від характеру вербальної взаємодії між його суб’єктами. Мова вчителя є амбівалентною: може виступати як дієвий ресурс психологічної підтримки, стимулюючи пізнавальну активність, або перетворюватися на інструмент пригнічення через некоректні мовленнєві дії. Опираючись на досвід дослідників (зокрема, публікації платформи "Всеосвіта" та матеріали КОЛФКС), варто зазначити, що порушення норм педагогічного такту у висловлюваннях педагога часто стає джерелом деструктивного впливу на особистість та нівелює мотивацію здобувачів освіти. Такі ситуації зумовлюють необхідність ґрунтовного аналізу мовленнєвих стратегій вчителя з метою мінімізації психотравмуючих факторів у процесі навчання.

Проблема культури педагогічного спілкування та мовленнєвого впливу ґрунтовно висвітлено у працях В. Сухомлинського, який наголошував на виховній силі вербальної взаємодії. Видатний педагог розглядав слово не просто як засіб передачі інформації, а як "найтонший різець, здатний доторкнутися до найніжнішої риси людської душі". У працях Василя Сухомлинського чітко простежується твердження про те, що необережне або грубе слово вчителя здатне травмувати учнів та бути джерелом тривалого психологічного

дискомфорту. Натомість, гуманне слово постає потужним ресурсом підтримки, що закладає підвалини морального розвитку особистості.

Метою нашого дослідження є виявлення деструктивних мовленнєвих стратегій педагога та розробка рекомендацій стосовно впровадження технік вербальної підтримки здобувачів освіти.

Опрацювання практичних матеріалів дає змогу виокремити ключові деструктивні моделі мовленнєвої поведінки, що є інструментами психологічного тиску. До першої моделі ми відносимо інвективну комунікацію, яка базується на використанні образливих епітетів та прямої агресії, що, за даними фахівців, блокує емоційну сферу учня [3]. Друга модель — авторитарний імператив, що проявляється через наказовий тон та ігнорування права дитини на пояснення своєї позиції. Така стратегія формує атмосферу страху, де мова вчителя стає бар'єром для творчого мислення [2]. Третя модель — вербальне знецінення, що реалізується через скептичні зауваження щодо інтелектуальних здібностей учня. У методичних рекомендаціях наголошується, що подібні "мовленнєві ярлики" мають тривалий негативний вплив на формування самооцінки особистості [1]. На противагу цим моделям, гуманна педагогіка пропонує стратегію "відкритого діалогу", де мовлення педагога виконує функцію психологічної фасилітації та підтримки [4].

Відтак можемо зробити висновок, що мова педагога є не лише засобом трансляції знань, а й фундаментальним чинником формування психологічної безпеки в освітньому процесі. Лише свідоме дотримання норм такту та впровадження сучасних, перевірених фахівцями технік, дозволяє перетворити слово з інструменту тиску на дієвий ресурс розвитку особистості.

Список використаних джерел

1. Типові помилки вчителя та шляхи їх подолання. Київський обласний ліцей фізичної культури і спорту (КОЛФКС). URL: https://www.kolifks.kiev.ua/typovi-pomylky-vchytelya-ta-shlyahy-yih-podolannya/

2. Приклади педагогічних помилок. URL: https://stud.com.ua/165701/pedagogika/prikladi_pedagogichnih_pomilok

3. Психологічні аспекти педагогічної взаємодії. https://vseosvita.ua/c/news/post/6604

4. В. О. Сухомлинський про роль вчителя у вихованні моральних цінностей учнів. Всеосвіта: бібліотека. URL: https://vseosvita.ua/library/vo-suhomlinskij-pro-rol-vcitela-u-vihovanni-moralnih-cinnostej-ucniv-90470.html

Богдан Дячук

здобувач першого (магістерського) рівня вищої освіти,

спеціальності А4.03 «Середня освіта (Історія та громадянська освіта)»

факультет історії, політології та міжнародних відносин

Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,

(Наук. керівн. – кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Л.М. ПРОКОПІВ)

ТЕХНОЛОГІЇ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ДЕРЖАВОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КНЯЗІВ РЮРИКОВИЧІВ (XIII — ПЕРША ПОЛОВИНА XIV СТ.)

В умовах постійних реформ та трансформацій у структурі загальної середньої освіти України дедалі гострішим стає питання раціонального підбору технологій навчання. Педагогічна наука викристалізувала чимало різних за своїм характером, спрямуванням та дидактичною метою моделей. Однією з найбільш універсальних та актуальних залишається технологія проблемного навчання.

Спершу варто окреслити дефініцію «педагогічна технологія». Загалом це певний набір методів, форм, прийомів та засобів, які комбінуються у модель для досягнення запланованих результатів [4, с. 9]. Сьогодні педагогіка прагне переосмислити традиційні підходи з їхнім пояснювально-ілюстративним

методом та фокусом на тверді вміння (*hard skills*), наситивши їх інноваційними рішеннями. Чільне місце серед них посідає проблемна технологія.

Видатний педагог А. Дістервег зазначав: «Усе мистецтво виховання і освіти є ніщо інше, як мистецтво збудження». Він був переконаний, що учень має пройнятися процесом навчання, бути активним та зануреним у пізнання, яке повинно дивувати та викликати емоції. Віддаючи перевагу активним методам, Дістервег констатував: «Поганий учитель підносить істину, хороший — вчить її знаходити» [8, с. 469]. Педагогічна технологія має спрямовувати учня до самостійної діяльності, у якій вчитель передусім є ментором.

Школа повинна формувати у здобувачів вміння здійснювати мисленнєві операції. Виокремлюють критичне, творче та системне мислення. У громадянській та історичній освітній галузі критичне й системне мислення є складниками результатів навчання [2, с. 11]. Згідно з концептуальними засадами галузі, критичне ставлення до історії сприяє конструюванню об’єктивного погляду на минуле, вчить аналізувати контроверсійні теми, розвінчувати міфи та брати відповідальність за майбутнє, усвідомлюючи події минулого [5, с. 3]. Нарешті, важливим підсумком освітньої діяльності є наскрізні вміння, зокрема здатність розв’язувати проблеми [5, с. 52].

Початковим джерелом мислення виступає проблемна ситуація — рушій міркувань, суджень та узагальнень. Для активації мозкової діяльності потрібна суперечність, що викликає пізнавальну потребу [6, с. 127–128]. Отже, формування мислення неможливе без проблемного характеру навчання.

Технологія була започаткована Дж. Дьюї, американським психологом та педагогом. Він виокремив концептуальні положення підходу: дитина засвоює матеріал, орієнтуючись на задоволення власних потреб та інтересів [4, с. 21]. Цей пізнавальний імпульс Дьюї пропонував конвертувати у дослідницьку діяльність, де учень самостійно знаходить відповіді на питання [8, с. 468]. Тоді ж було окреслено алгоритм: виявлення проблеми, нагромадження припущень, аргументація через факти, перевірка достовірності [8, с. 470].

В Україні М. Махмутов визначав проблемне навчання як самостійну пошукову діяльність учня за опосередкованої участі вчителя [7, с. 78]. А. Хуторський на основі цього підходу розробив концепцію евристичного навчання [7, с. 76].

Проблема — це запитання, на яке учень не може відповісти, оперуючи лише наявними знаннями. Проблемна ситуація містить протиріччя і не має однозначного розв'язку [7, с. 76]. Вчитель конструює такі ситуації, використовуючи прийоми зіштовхування суперечностей та пропозиції різних поглядів на об’єкт дослідження [4, с. 24]. Н. Наволокова виділяє такі методи: проблемний виклад, евристичний (частково-пошуковий), пошуковий та дослідницький [4, с. 25].

М. Махмутов сформулював функції проблемного навчання:

- виховання навичок творчого засвоєння та застосування знань;
- накопичення досвіду творчої діяльності;
- формування стійких мотивів навчання.

Загалом технологію можна поділити на: методи розв'язання ситуацій на уроках (інтерактивні методи) та реалізацію дослідницьких проєктів. На етапі вирішення проблем часто застосовують «мозковий штурм», кооперативне навчання [9, с. 128] та метод «товстих питань» [9, с. 110–112]. Доречними є також: кейс-метод, «ПРЕС», «Займи позицію», «Дерево рішень», «Шість капелюхів», Сократівське опитування, діаграма Венна, дебати та судове засідання [9].

Інший формат — метод проєктів. Він передбачає глибоке занурення у проблематику, колективну діяльність, планування та презентацію результатів (учнівської наукової роботи) [1, с. 207].

Історико-дидактична частина мого дослідження спирається на аналіз розділу «Королівство Руське (держава Романовичів)» у 7 класі (1199–1340 рр.) [3, с. 4]. Використання проблемного навчання тут сприятиме мотивації школярів, розвитку критичного мислення та емоційного інтелекту.

Пропоновані проблемні питання та ситуації:

1. Попри відчайдушність та боротьбу за спадщину, Данило Романович під час монгольської навали від'їжджає до Угорщини. Чи можна вважати це залишенням держави напризволяще?

2. Галицькі бояри: зрадники-бунтівники чи борці за власні права та свободи?

3. Спростуйте або доведіть думку: період правління Данила Романовича був часом найвищого розквіту держави.

4. Таємнича загибель під Завихвостом: аналіз версій та наслідків.

5. Альтернативна історія: що якби хрестовий похід проти монголів вдалося організувати?

6. Як змінилося суспільно-політичне життя Королівства Руського після смерті Данила Романовича?

На уроках з теми «Утворення Волинсько-Галицької держави» [3, 108-112] пропонуємо таку структуру:

1. Етап актуалізації

З якими проблемами зіткнулися Волинське та Галицьке князівства?

2. Етап подачі нового матеріалу

Причини утворення Волинсько-Галицької держави.

Чому Роман Мстиславич відхилив пропозицію Папи Римського (1204 р.)?

У чому проявлялася об'єднавча політика князя?

Доказове завдання: Доведіть, що Роман Мстиславич був чудовим дипломатом та стратегом.

Обґрунтуйте позиції сторін у боротьбі за спадщину князя.

Чому галицькі бояри не боролися проти угорського панування?

Метод «Займи та зміни позицію»: Мстислав Удатний — видатний полководець та політик Південно-Західної Русі.

3. Етап систематизації

Метод «Фішбоун»: Боярська смута.

Групова робота: Обґрунтуйте літописне прізвисько «Самодержець Руський».

Дискусія: Чому Волинсько-Галицьку державу називають першою власне українською?

SWOT-аналіз: Князювання Романа Мстиславича.

Щодо тематики проєктів, то слід зазначити, що проєкти бувають різними за строком виконання(короткотривалі, довготривалі, середньотривалі) чи кількістю учасників(індивідуальні, парні, групові). Також надзвичайно багатогранним є вибір формату від презентації, есе, міні-статті, живої книги, лепбуку, портфоліо, творчої роботи, постера чи стін газети. Ми пропонуємо у першу чергу на середньотривалі або довготривалі проєкти індивідуального або групого складу.

Типові теми проєктів:

- «Королівство Руське як "щит Європи": міф чи історична реальність?»;
- «Боярська опозиція: внутрішній ворог чи орган контролю князівської влади?»;
- «Соляний промисел Прикарпаття як фундамент економіки держави Романовичів»;
- «Лев Данилович: некерований воїн чи далекоглядний стратег?»;
- «Монгольська зверхність: форми залежності, конфлікти та еволюція відносин».

Отже, технологія проблемного навчання є ключовим інструментом активізації пізнавальної діяльності. Вона розвиває мислення, стимулює самостійність та прищеплює інтерес до наукового пошуку. Проблемний підхід перетворює вивчення історії у 7 класі на захопливу дискусію, де кожен учень стає дослідником минулого.

Список використаних джерел

1.Баханов К.О.Сучасна шкільна історична освіта: інноваційні аспекти: Монографія. Донецьк: ТОВ“Юго-Восток, ЛТД”, 2005. 384 с.

2.Державний стандарт базової середньої освіти

URL:https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti

3. Дрібниця В. О. Щупак І.Я. Бурлака О.В. Піскарьова І. О. Історія України : підруч. для 7 кл. закладів загальної середньої освіти. Київ : УОВЦ «Оріон», 2020.176 с.

4. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій . Автор-укладач Н. П. Наволокова. Х.: Вид. група «Основа», 2009. 176 с.

5. Концептуальні засади громадянської та історичної освітньої галузі

URL:https://rada.info/upload/users_files/43834226/c67d071ed80bb326413d47d4e2628041.pdf

6.Лементаренко М. Д. Технологія проблемного навчання. Сучасні педагогічні технології в освіті : зб. наук.-метод. пр. ред. О. Г. Романовський, Ю. І. Панфілов. Харків : НТУ «ХПІ», 2012. С. 127-134.

7. Павленко В.В. Методи проблемного навчання. *Нові технології навчання: наук.-пед. зб.* Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Київ, 2014. Вип.81 (спецвипуск). С. 75-79

8. Павленко В.В. Особливості проблемного навчання. Підготовка педагогів до впровадження державних стандартів дошкільної та початкової освіти : збірник науково-методичних праць. За заг. ред. В.Є. Литньова, Н.Є. Колесник, Т.В. Наумчук. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2013. 574 с. С.466–471.

9. Пометун О., Гупан Н. Методика розвитку критичного мислення учнів ліцею на уроках історії: методичний посібник . Київ: Конві Прінт, 2021 250 с.

Наталія ЕРСТЕНЮК
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А1 «Освітні науки»
педагогічний факультет
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
(Наук. керівн. – кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Л.М. ПРОКОПІВ)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ДИСЦИПЛІНИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасні трансформаційні процеси у сфері вищої освіти, зумовлені цифровізацією, стрімким розвитком інформаційних технологій та впровадженням інноваційних педагогічних підходів, актуалізують необхідність розвитку критичного мислення майбутніх викладачів закладів вищої освіти. Професійно-педагогічна діяльність викладача передбачає не лише володіння ґрунтовними фаховими знаннями, а й здатність аналізувати педагогічні явища, об'єктивно оцінювати інформацію, аргументувати власну позицію, ухвалювати обґрунтовані рішення та здійснювати рефлексію результатів освітньої діяльності.

Особливого значення у розв'язанні означеної проблеми набувають психолого-педагогічні дисципліни, зміст яких спрямований на формування педагогічного світогляду, розвиток професійного мислення, усвідомлення закономірностей навчання і виховання, а також оволодіння сучасними технологіями організації освітнього процесу.

Аналіз сучасних наукових досліджень засвідчує зростання уваги до критичного мислення як важливої характеристики професійної компетентності педагога. У систематичному огляді J. Bubikova-Moan, L. E. Ferguson та A. Andresen (2026), що охоплює 20 досліджень, обґрунтовано багатовимірність

критичного мислення в педагогічній освіті, різноманітність підходів до його трактування та необхідність удосконалення способів розвитку цієї якості у майбутніх педагогів [1].

У контексті нашого дослідження критичне мислення майбутнього викладача ЗВО розглядаємо як інтегративну професійно значущу здатність особистості, що виявляється в умінні здійснювати аналітико-синтетичну діяльність, критично осмислювати педагогічну інформацію, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, оцінювати альтернативні підходи до розв'язання професійних завдань і формулювати самостійні аргументовані судження.

Вважаємо, що розвиток критичного мислення майбутніх викладачів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін повинен ґрунтуватися на взаємозв'язку когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів. Когнітивний компонент охоплює знання про закономірності мисленнєвої діяльності, логіку педагогічного пізнання, принципи аргументації та оцінювання інформації. Діяльнісний компонент передбачає сформованість умінь аналізувати педагогічні ситуації, виявляти суперечності, обґрунтовувати способи розв'язання професійних проблем. Рефлексивний компонент характеризує здатність критично оцінювати власну педагогічну діяльність, усвідомлювати помилки та визначати напрями професійного самовдосконалення.

Важливим засобом розвитку критичного мислення є проблемно-орієнтоване навчання, яке передбачає залучення здобувачів освіти до розв'язання педагогічних завдань, що не мають однозначного рішення. Наприклад, під час вивчення дисциплін «Педагогіка вищої школи», «Психологія вищої школи», «Педагогічна майстерність» доцільно пропонувати майбутнім викладачам аналіз конфліктних ситуацій у студентському колективі, вибір ефективних методів навчання, обґрунтування педагогічних рішень в умовах професійної невизначеності.

Особливу роль відіграє застосування кейс-методу, який забезпечує інтеграцію теоретичних знань із практичною діяльністю. Аналіз педагогічних кейсів спонукає здобувачів освіти встановлювати причини виникнення проблем,

зіставляти альтернативні способи їх розв'язання, прогнозувати наслідки ухвалених рішень. Дослідження V. W. Septiana та співавторів (2026) актуалізує потенціал поєднання проблемного навчання з аналізом конкретних ситуацій для розвитку критичного мислення у педагогічній освіті [2].

Не менш значущими є дискусійні технології, зокрема дебати, проблемні семінари, круглі столи та метод сократівського діалогу. Їх використання формує вміння висловлювати власні судження, аргументовано відстоювати позицію, сприймати альтернативні погляди й коригувати висновки відповідно до нових доказів. При цьому викладач виступає не лише джерелом інформації, а й організатором інтелектуальної взаємодії та фасилітатором пізнавальної діяльності студентів.

Вагомим чинником розвитку критичного мислення є систематичне використання рефлексивних технологій. Доцільним вважаємо впровадження рефлексивних щоденників, самооцінювання, взаємооцінювання та аналізу результатів мікровикладання. Такі форми роботи сприяють усвідомленню майбутніми викладачами власних мисленнєвих стратегій, розвитку інтелектуальної самостійності та відповідальності за професійні рішення. Дослідження I. Cananau, S. Edling і B. Haglund (2025) підкреслює значення критичної рефлексії та саморефлексії у професійній підготовці педагогів [3].

В умовах цифрової трансформації вищої освіти особливого значення набуває розвиток інформаційно-аналітичних умінь майбутніх викладачів. Використання цифрових освітніх ресурсів, електронних бібліотек, інтерактивних платформ та інструментів штучного інтелекту потребує здатності перевіряти достовірність інформації, виявляти маніпулятивний зміст, критично оцінювати результати автоматизованого генерування текстів. У Рамці компетентностей учителів у сфері штучного інтелекту ЮНЕСКО (2024) акцентовано на необхідності формування в педагогів здатності критично оцінювати можливості та ризики застосування штучного інтелекту в освітній діяльності [4].

На нашу думку, ефективність розвитку критичного мислення майбутніх викладачів забезпечується реалізацією комплексу педагогічних умов: створенням проблемно-орієнтованого освітнього середовища; систематичним залученням студентів до аналітичної та дослідницької діяльності; інтеграцією інтерактивних і цифрових технологій навчання; організацією рефлексивного супроводу професійної підготовки; забезпеченням суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу.

Отже, психолого-педагогічні дисципліни володіють значним дидактичним потенціалом для розвитку критичного мислення майбутніх викладачів закладів вищої освіти. Їх цілеспрямоване використання забезпечує формування здатності до самостійного педагогічного мислення, аргументованого ухвалення професійних рішень, критичного аналізу освітніх процесів та рефлексивного оцінювання власної діяльності. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в експериментальній перевірці ефективності педагогічних умов розвитку критичного мислення майбутніх викладачів ЗВО.

Список використаних джерел

1. Bubikova-Moan J., Ferguson L. E., Andresen A. The Concept of Critical Thinking in Teacher Education: A Systematic Review. Review of Educational Research. 2026. DOI: https://doi.org/10.3102/00346543261438479.

2. Septiana V. W., Agustina A., Mudjiran M. Testing the effectiveness of hybrid PBL-case method pedagogy: an SEM study of critical thinking in teacher education. Journal of Applied Research in Higher Education. 2026. DOI: https://doi.org/10.1108/JARHE-02-2026-0208.

3. Cananau I., Edling S., Haglund B. Critical thinking in preparation for student teachers' professional practice: A case study of critical thinking conceptions in policy documents framing teaching placement at a Swedish university. Teaching and Teacher Education. 2025. Vol. 153. Article 104816. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104816.

4. Miao F., Cukurova M. AI Competency Framework for Teachers. Paris : UNESCO, 2024. DOI: https://doi.org/10.54675/ZJTE2084.

Христина ІВАНКІВ

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти ІІ курсу, спеціальності А5.39 «Професійна освіта. Цифрові технології», педагогічний факультет

Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, (Наук. керівн. – доктор філософії, асистент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Н.Я. БАСАРАБ)

КОГНІТИВНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується активною цифровою трансформацією, яка охоплює всі сфери життєдіяльності людини, зокрема й освіту. Цифрові технології, штучний інтелект, інтерактивні платформи та інші інноваційні засоби суттєво змінюють способи отримання, опрацювання, збереження та використання інформації. За таких умов особливої актуальності набуває проблема когнітивного розвитку особистості, оскільки здатність людини ефективно сприймати інформацію, критично її осмислювати, запам’ятовувати, аналізувати та застосовувати на практиці визначає її готовність до іяльності в умовах постійних суспільних і технологічних змін.

Когнітивний розвиток особистості передбачає вдосконалення пізнавальних процесів, зокрема уваги, пам’яті, мислення, сприйняття, уяви, мовлення та здатності до розв’язання проблемних завдань. В умовах цифрової трансформації освітнього процесу зазначені процеси зазнають певних змін під впливом нових способів взаємодії з інформацією. Як зазначає В. Й. Бочелюк, «інформація, спожита з екрану, передбачає інші механізми сприйняття,

засвоєння та обробки» [1, с. 84]. Це засвідчує необхідність урахування особливостей цифрового інформаційного середовища під час організації навчання та розвитку когнітивних здібностей особистості.

У сучасному інформаційному суспільстві людина щодня стикається зі значними обсягами різноманітної інформації, що зумовлює потребу в розвитку інформаційної культури, критичного мислення та здатності до її раціонального опрацювання. Особливого значення набуває не лише швидкість отримання інформації, а й уміння визначати її достовірність, установлювати причинно-наслідкові зв'язки, виокремлювати головне та формувати власні висновки. У цьому контексті цифрові технології можуть виступати як засобом інтелектуального розвитку, так і чинником, що за певних умов обмежує самостійну пізнавальну діяльність. Зокрема, використання штучного інтелекту в освітньому процесі відкриває можливості для персоналізації навчання, оперативного пошуку інформації, отримання пояснень і підтримки під час виконання складних завдань. Водночас надмірне покладання на цифрові інструменти може знижувати потребу в самостійному аналізі, пошуку рішень та формуванні власних суджень [2, с. 68].

Вплив цифрових технологій на когнітивний розвиток особистості має неоднозначний характер і залежить передусім від мети, способів та інтенсивності їх використання. За умови цілеспрямованого педагогічного застосування цифрові засоби створюють додаткові можливості для активізації пізнавальної діяльності, розвитку інтелектуальних здібностей і вдосконалення навчальних умінь. Зокрема, інтерактивні освітні платформи, цифрові симуляції, навчальні вебквести, мультимедійні ресурси, інтелектуальні системи та гейміфіковані завдання сприяють підвищенню мотивації до навчання, розвитку логічного й критичного мислення, пам'яті, уваги та творчості.

Важливим потенціалом цифровізації є забезпечення персоналізованого навчання, що дає змогу враховувати індивідуальні освітні потреби, темп засвоєння матеріалу та рівень підготовки здобувачів освіти. Використання цифрових ресурсів розширює доступ до навчального контенту, створює умови

для самостійного опрацювання інформації, дослідницької діяльності та реалізації індивідуальних освітніх траєкторій. Водночас інтерактивні й ігрові механіки сприяють залученню учасників освітнього процесу до активної пізнавальної діяльності, стимулюють зацікавленість навчальним матеріалом і підтримують навчальну мотивацію.

Окремої уваги заслуговує вплив цифрових технологій на розвиток когнітивної гнучкості, яка виявляється у здатності особистості змінювати стратегії мислення, адаптуватися до нових умов, розглядати проблему з різних позицій та знаходити альтернативні способи її розв'язання. Робота з різними цифровими ресурсами, опрацювання інформації з кількох джерел, виконання інтерактивних завдань і використання інструментів штучного інтелекту можуть сприяти формуванню зазначених якостей за умови збереження активної позиції самої особистості в навчальному процесі.

Разом із тим неконтрольоване та надмірне використання цифрових технологій може зумовлювати негативні наслідки для когнітивної сфери. Постійне перемикання між інформаційними повідомленнями, соціальними мережами, короткими відео та іншими цифровими стимулами створює умови для фрагментарного сприйняття інформації, ускладнює тривале зосередження уваги та систематичне опрацювання складного навчального матеріалу. Звичка до швидкого отримання інформації може знижувати готовність особистості до тривалої інтелектуальної діяльності, зокрема читання, глибокого аналізу, самостійного пошуку відповідей і розв'язання проблемних завдань.

Іншим потенційним ризиком є послаблення самостійної розумової діяльності внаслідок надмірного використання цифрових помічників та інструментів штучного інтелекту. Якщо здобувач освіти передає технологіям виконання основних інтелектуальних операцій, не перевіряючи отриманих результатів і не осмислюючи запропонованих відповідей, це може обмежувати розвиток критичного мислення, аналітичних здібностей і творчого потенціалу. Крім того, інтенсивне перебування в цифровому середовищі, постійний інформаційний потік та надлишок стимулів можуть супроводжуватися

емоційним виснаженням, підвищенням рівня стресу та зниженням працездатності.

Отже, визначальним є не сам факт використання цифрових технологій, а характер взаємодії особистості з ними. Їх застосування як інструменту пізнання, дослідження, творчості та саморозвитку створює передумови для вдосконалення когнітивних здібностей. Натомість переважання розважального контенту, безконтрольне споживання інформації та заміщення власної інтелектуальної діяльності автоматизованими рішеннями можуть негативно позначатися на окремих пізнавальних процесах.

У зв'язку з цим важливим завданням сучасної освіти є формування культури свідомого та відповідального використання цифрових технологій. Для цього доцільно поєднувати цифрові й традиційні методи навчання, використовувати проблемні та дослідницькі завдання, організовувати дискусії, аналітичну роботу з інформацією, творчі проєкти та вправи, спрямовані на розвиток пам'яті, уваги й логічного мислення. Особливого значення набуває формування навичок критичного оцінювання інформації, цифрової саморегуляції та відповідального використання штучного інтелекту.

Таким чином, когнітивний розвиток особистості в умовах цифрової трансформації освітнього процесу є складним і багатовимірним явищем, яке передбачає як нові можливості для інтелектуального зростання, так і певні ризики для пізнавальної діяльності. Ефективність цифрового освітнього середовища визначається не кількістю використовуваних технологій, а педагогічною доцільністю їх застосування, здатністю стимулювати самостійне мислення, активізувати пізнавальну діяльність і розвивати творчий потенціал особистості. Цифрові технології мають доповнювати та збагачувати інтелектуальні можливості людини, а не підміняти її власне мислення.

Список використаних джерел

1. Бочелюк В. Й. Діджиталізація як фактор формування когнітивної сфери. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.

С. Сковороди. Психологія. 2020. Вип. 62. С. 81–107. DOI: https://doi.org/10.34142/23129387.2020.62.05.

2. Залужець О. Т. Когнітивний розвиток особистості в умовах інтеграції інноваційних технологій в освіту. Наукове пізнання: методологія та технологія. 2025. № 1 (55). С. 68–80. DOI: https://doi.org/10.24195/sk1561-1264/2025-1-9.

Андрій КАЛИНЧУК

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,

спеціальності А1 «Освітні науки»

педагогічний факультет

Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,

(Наук. керівн. – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика В.В. СТИНСЬКА)

ФОРМУВАННЯ МЕНЕДЖЕРСЬКИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасна трансформація вищої школи та динамічні зміни в освітньому середовищі висувають нові вимоги до професійної підготовки педагогічних кадрів. Викладач закладу вищої освіти сьогодні постає не лише як транслятор наукових знань і фахівець із певної дисципліни, а й як ефективний управлінець та організатор освітнього процесу. У зв’язку з цим особливої актуальності набуває проблема формування менеджерських умінь у майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

Аналіз педагогічної теорії та практики засвідчує, що професійна діяльність викладача ЗВО за своєю сутністю є багатофункціональною. Вона охоплює не тільки навчально-методичний та науково-дослідний напрями, але й організаційно-управлінський компонент. Менеджерські уміння викладача

передбачають здатність проєктувати освітній процес, ефективно організовувати командну та індивідуальну роботу студентів, здійснювати моніторинг і діагностику навчальних досягнень, мотивувати здобувачів освіти до самостійної пізнавальної діяльності, а також ухвалювати обґрунтовані управлінські рішення в стандартних та нестандартних педагогічних ситуаціях.

У структурі менеджерських умінь майбутнього викладача вищої школи можна виокремити кілька основних груп:

1) аналітико-прогностичні — здатність аналізувати освітнє середовище, прогнозувати результати навчальної діяльності та формулювати стратегічні й оперативні цілі навчання;

2) організаційно-координаційні — уміння раціонально планувати власний час і навчальну роботу студентів, розподіляти завдання, координувати взаємодію суб'єктів освітнього процесу;

3) комунікативно-стимулювальні — уміння вибудовувати партнерську взаємодію, розв'язувати конфліктні ситуації, створювати сприятливий психологічний мікроклімат та мотивувати здобувачів до саморозвитку;

4) контрольно-корекційні — здатність здійснювати об’єктивне оцінювання, рефлексію власної діяльності та вносити необхідні корективи в освітній процес.

Традиційна система підготовки майбутніх викладачів часто зосереджується на академічно-теоретичній складовій, що не повною мірою забезпечує готовність магістрантів до здійснення управлінських функцій у закладах вищої освіти. Виникнення цього протиріччя потребує оновлення змісту, методів та форм навчання у ЗВО через інтеграцію елементів освітнього менеджменту в навчальний процес.

Ефективне формування менеджерських умінь забезпечується шляхом упровадження інтерактивних та практико-орієнтованих технологій навчання. Серед них особливе місце посідають тренінги з тайм-менеджменту та лідерства, аналіз конкретних педагогічних ситуацій (case-study), ділові та рольові ігри, моделювання управлінських рішень, а також командні проєкти. Застосування

таких методів дає змогу майбутнім викладам здобути практичний досвід прийняття рішень, делегування повноважень, організації групового обговорення та розв'язання конфліктних ситуацій ще під час навчання в університеті.

Важливим чинником розвитку менеджерських умінь є також використання цифрових інструментів та платформ для управління навчальним процесом (LMS Moodle, Google Classroom тощо), що сприяє розвитку інформаційно-менеджерської компетентності сучасного викладача.

Таким чином, формування менеджерських умінь у майбутніх викладачів закладу вищої освіти є обов'язковою умовою їхньої успішної професійної адаптації та підвищення якості вищої освіти в цілому. Системна спрямованість освітнього процесу магістратури на розвиток управлінських якостей та організаційних навичок сприяє формуванню конкурентоспроможного фахівця, здатного ефективно керувати освітніми проєктами та організовувати сучасне інноваційне освітнє середовище.

Список використаних джерел

1. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя: теорія і практика. Харків: ОВС, 2008. 300 с.

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

3. Романовський О. Г. Підготовка майбутніх викладачів до управлінської діяльності: теорія і практика: монографія. Харків: НТУ «ХПІ», 2014. 384 с.

Зоряна КАЛІЧИН
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності А1 «Освітні науки»
педагогічний факультет
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
(Наук. керівн. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Н.М. САЛИГА)

ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У період інноваційних технологій та освітніх реформ вищої освіти серед пріоритетних напрямків модернізації сучасного освітнього простору є активні пошуки новаторських підходів до удосконалення системи фахової підготовки майбутнього викладача закладу вищої освіти. Креативна особистість в умовах українських реалій здобуває визнання та стає затребуваною в усіх сферах діяльності.

Невпинні перетворення та зміни, що мають місце у житті, потребують від фахівців професійних якостей, які дадуть змогу нетрадиційно підходити до будь-яких нововведень в освітній сфері. На професійну діяльність викладача закладу вищої освіти покладена відповідальність за інтелектуальний, естетичний та духовно-моральний розвиток студентської молоді. Через це формування креативних здібностей студентів магістратури є одним із важливих завдань сучасної вищої освіти. Активне залучення майбутніх викладачів закладів вищої освіти до музичного мистецтва сприяє збагаченню їхньої емоційно-чуттєвої сфери, духовному зростанню, формуванню креативних здібностей і творчого мислення.

У минулому в науковій літературі здебільшого вживався термін «творчі здібності», проте сьогодні активно використовується синонімічна заміна з англійської мови (creativity, creative) [3, с.50].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу стверджувати, що креативність є невід'ємною складовою фахової підготовки науково-педагогічних працівників. Базовими ознаками наявності у них креативних здібностей є: системні знання та досвід, інтелект, широта кругозору, нестандартне мислення, індивідуальність, оригінальність у прийнятті рішень, розвинута творча уява, фантазія тощо.

Дослідниця О. Гончарова стверджує, що «креативні здібності є структурним компонентом обдарованості, виступають в якості автономного чинника та характеризуються здатністю до генерування нових ідей» [2].

Більш розгорнутим є визначення сутнісної характеристики досліджуваної якості вченою О. Антоновою, яка акцентує увагу на тому, що процес формування креативних здібностей майбутніх педагогів сприяє їх успішній інтеграції в музично-педагогічну практику, адаптації в умовах сучасних освітніх викликів, ефективного використання інноваційних технологій та методів навчання, а також всебічному та гармонійному розвитку [1, с.15].

Формування креативних здібностей майбутніх викладачів засобами музичного мистецтва як ключового компоненту професійної підготовки є системною планомірною діяльністю, спрямованою на розвиток творчої особистості, що здатна свідомо поєднувати інновації з узвичаєними традиціями у музичній освіті, музикознавстві та виконавстві. Цей процес об'єднує різні аспекти особистісного зростання та професійного розвитку і спрямований на формування високопрофесійного викладача, здатного ефективного реалізовувати свої професійні завдання у царині музичного мистецтва.

Фахова підготовка майбутнього викладача засобами музичного мистецтва є основою для організації вокально-хорової, навчально-ігрової та творчої роботи зі студентською молоддю. Це створює умови та надає можливість наочно ілюструвати здобувачам другого (магістерського) рівня вищої освіти музичний матеріал для глибшого усвідомлення його художнього змісту та форми.

На етапі фахової підготовки для формування креативних здібностей майбутнього викладача засобами музичного мистецтва важливо: враховувати запити, мотиви та психологічні особливості розвитку студентського вікового періоду; організувати відповідні психолого-педагогічні умови для формування пізнавальних, професійних потреб та розвитку самостійності; забезпечити змістове наповнення навчальних занять, виховних заходів, самостійної роботи здобувачів вищої освіти з метою вдосконалення музичних навичок та активізації креативного інноваційного мислення.

Список використаних джерел

1. Антонова О. Є. Креативність у структурі педагогічної обдарованості викладача. Нові технології навчання : наук.метод. зб. / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОНМС України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки : В 2-х ч. Київ-Вінниця, 2021. Вип. 69. Ч. 2. С. 11–17.
2. Гончарова О. А. Креативний компонент інноваційної діяльності майбутнього викладача. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. URL: lib.mdpu.org.ua/nvsp/6/12.pdf.
3. Лобода О. Є. Категорії «творчість» і «креативні здібності»: психологічний та педагогічний підходи. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти, 2019. Вип. 26. С. 49 – 53.

Оксана КОБИЛЕЦЬКА
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
спеціальності А1 «Освітні науки»
педагогічний факультет
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
(Наук. керівн. – кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Л.М. ПРОКОПІВ)

ТРАНСФОРМАЦІЯ ЗАСОБІВ ІНФОРМАЦІЙНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ: ВІД ТРАДИЦІЙНИХ РЕСУРСІВ ДО ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ ПЛАТФОРМ

Інформаційне забезпечення професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є важливою складовою організації освітнього процесу, оскільки визначає доступність навчально-методичних матеріалів, способи опрацювання фахової інформації, характер самостійної діяльності здобувачів освіти та можливості формування професійних умінь. Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій зумовив поступову трансформацію засобів інформаційного забезпечення: від переважного використання друкованих навчальних видань і традиційних форм передавання знань до залучення електронних освітніх ресурсів, мережевих сервісів, хмарних технологій та цифрових освітніх платформ. Зазначені зміни вплинули не лише на технічні засоби навчання, а й на способи організації освітньої взаємодії, зміст професійної підготовки та характер діяльності її учасників.

Традиційна модель інформаційного забезпечення ґрунтувалася на використанні підручників, навчально-методичних посібників, наукової літератури, бібліотечних фондів, лекційних матеріалів і друкованої дидактичної наочності. Основним способом отримання та опрацювання інформації було безпосереднє навчальне спілкування, а також самостійне опрацювання рекомендованих джерел. Така організація забезпечувала систематизоване

засвоєння знань, проте мала певні обмеження щодо оперативного оновлення матеріалів, доступу до різноманітних інформаційних ресурсів і можливостей інтерактивної взаємодії. Поширення комп'ютерної техніки та мережі Інтернет поступово розширило традиційний інформаційний простір закладів вищої освіти, створивши передумови для використання електронних матеріалів і дистанційних форм організації навчання.

Одним із напрямів такого переходу стало впровадження інформаційних технологій безпосередньо в процес професійної підготовки майбутніх дошкільних педагогів. Ю. Волинець і Н. Стаднік [1] розглядають використання інформаційних технологій під час вивчення фахових дисциплін та організації проєктної діяльності студентів. Дослідниці звертають увагу на те, що застосування ІКТ не повинно обмежуватися демонструванням презентацій, переглядом відеоматеріалів і пошуком інформації в мережі Інтернет. Важливим напрямом їх інтеграції є організація спільної та індивідуальної проєктної діяльності, створення електронних навчальних матеріалів, налагодження онлайн-комунікації та використання цифрових інструментів для представлення результатів навчання. Наведений у статті приклад реалізації студентського проєкту засвідчує можливість поєднання традиційних навчальних завдань із використанням інтернет-сервісів, мультимедійних засобів і ресурсів для спільної роботи.

Подальше розширення можливостей інформаційного забезпечення пов'язане з використанням web-технологій і хмарних сервісів. А. Клєба [3], досліджуючи психолого-педагогічну підготовку майбутніх вихователів, обґрунтовує доцільність поєднання традиційного й онлайн-навчання, застосування електронних посібників, презентацій, мережевих ресурсів і сервісів для організації самостійної роботи. Особливу увагу авторка приділяє використанню Google Classroom як засобу поширення навчальних матеріалів, організації виконання завдань і забезпечення комунікації між учасниками освітнього процесу. У цьому контексті інформаційне забезпечення поступово набуває системного характеру: навчальні матеріали не лише переводяться в

електронний формат, а й об’єднуються в середовищі, яке забезпечує доступ до ресурсів, взаємодію та супровід навчальної діяльності.

Наступним важливим напрямом трансформації стало формування цифрового освітнього простору закладу вищої освіти. В. Шинкарьова [6] розглядає його як важливу передумову підвищення якості професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Дослідниця акцентує увагу на розширенні освітніх можливостей завдяки інформаційно-комунікаційним технологіям, а також на необхідності впровадження інноваційних інформаційних систем у навчальний процес. Цифрове освітнє середовище в такому розумінні передбачає не ізольоване використання окремих електронних засобів, а їх взаємопов’язане застосування для забезпечення доступу до навчального контенту, організації комунікації, підтримки самостійної роботи та професійного розвитку здобувачів освіти.

Зміни в інформаційному забезпеченні безпосередньо впливають на зміст професійної підготовки майбутніх вихователів. Цифрові засоби поступово переходять із категорії допоміжних інструментів до засобів виконання професійно орієнтованих завдань. С. Замрозевич-Шадріна, Ю. Семеняко та Л. Перетяга [2], аналізуючи вплив цифровізації на підготовку здобувачів спеціальності «Дошкільна освіта», звертають увагу на можливості інтеграції цифрових технологій в освітній процес, зокрема для створення інтерактивного та індивідуалізованого освітнього середовища. Водночас авторки наголошують на необхідності належного технічного забезпечення й розвитку цифрової грамотності учасників освітнього процесу. Отже, результативність цифровізації залежить не від кількості застосованих сервісів, а від їхньої відповідності змісту навчальних дисциплін, професійним завданням і визначеним результатам навчання.

Особливого значення в сучасній професійній підготовці набуває формування здатності майбутніх вихователів самостійно добирати та створювати цифрові освітні матеріали. А. Лазаренко [4] розглядає засоби формування цифрової компетентності майбутніх вихователів, зокрема цифрові

платформи й онлайн-інструменти для спільної роботи, створення електронних книг, інтерактивних вправ, презентацій, інфографіки та дидактичних матеріалів. Їх використання дає змогу поєднувати засвоєння теоретичних знань із практичним опануванням інструментів, необхідних для майбутньої педагогічної діяльності. Важливо, що здобувач освіти в такому процесі виступає не лише користувачем готових інформаційних ресурсів, а й активним учасником їх добору, адаптації та створення.

Сучасний етап цифрової трансформації характеризується подальшою інтеграцією різних типів цифрових ресурсів у єдине освітнє середовище. Т. Федчишина [5] розглядає розвиток цифрової компетентності майбутніх вихователів у взаємозв'язку з використанням систем управління навчанням, платформ відеоконференцзв'язку, хмарних сервісів, інтерактивних освітніх платформ і мультимедійних ресурсів. Дослідниця наголошує на необхідності формування вмінь добирати цифрові технології відповідно до освітніх завдань, створювати цифровий контент, організовувати комунікацію та критично оцінювати інформаційні матеріали. Окремого значення набувають інформаційна безпека, захист персональних даних, дотримання авторського права, академічної доброчесності й етичних норм цифрової взаємодії.

У професійній підготовці майбутніх вихователів цифрове інформаційне забезпечення має враховувати специфіку майбутньої роботи з дітьми дошкільного віку. Здобувачі освіти повинні навчитися оцінювати педагогічну доцільність цифрового контенту, враховувати вікові та індивідуальні особливості дітей, добирати безпечні ресурси й адаптувати їх до конкретних освітніх завдань. Відповідно, цифрова компетентність майбутнього вихователя не може зводитися до володіння технічними навичками. Вона передбачає поєднання інформаційної грамотності, методичної підготовленості, критичного мислення та відповідального ставлення до використання цифрових засобів.

Таким чином, трансформація засобів інформаційного забезпечення професійної підготовки майбутніх вихователів відображає перехід від переважно традиційної моделі доступу до навчальної інформації до інтегрованого

цифрового освітнього середовища. Її сутність полягає не в заміні друкованих ресурсів електронними, а в розширенні можливостей пошуку, опрацювання, створення та поширення інформації, урізноманітненні форм навчальної взаємодії й посиленні практичної спрямованості підготовки. Визначальною умовою результативності цього процесу є педагогічно обґрунтоване поєднання традиційних і цифрових засобів, а його важливим результатом — готовність майбутнього вихователя критично працювати з інформацією, створювати якісний цифровий освітній контент і відповідально використовувати технології у професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Волинець Ю. О., Стаднік Н. В. Упровадження інформаційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх дошкільних педагогів. *Народна освіта*. 2020. Вип. 2 (41). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=6229.

2. Замрозевич-Шадріна С., Семеняко Ю., Перетяга Л. Вплив цифровізації на підготовку здобувачів спеціальності «Дошкільна освіта». *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Педагогічні науки*. 2024. № 4 (63). С. 19–22. DOI: https://doi.org/10.32689/maup.ped.2024.4.3.

3. Клєба А. І. Використання web-технологій майбутніми вихователями у процесі психолого-педагогічної підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 71, т. 2. С. 101–104. DOI: https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.71-2.18.

4. Лазаренко А. Засоби формування цифрової компетентності майбутніх вихователів. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2024. Вип. 1 (11). С. 112–117. DOI: https://doi.org/10.31499/2706-6258.1(11).2024.304948.

5. Федчишина Т. Розвиток цифрової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі професійної підготовки.

Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2026. Вип. 222. С. 665–669. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2026-1-222-665-669.

6. Шинкарьова В. Засади формування цифрового освітнього простору для підвищення якості підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2022. Вип. 1 (50). С. 311–314. DOI: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.50.311-314.

Роман КОРЧАК
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності А1 «Освітні науки»
педагогічний факультет
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
(Наук. керівн. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Н.М. САЛИГА)

ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

Сучасна система вищої освіти розвивається в умовах постійного оновлення змісту, форм і технологій професійної підготовки. Цифрові трансформації, розширення академічної та професійної мобільності, поширення командної роботи, підвищення самостійності закладів вищої освіти та необхідність безперервного професійного розвитку зумовлюють нові вимоги до підготовки майбутніх фахівців. У зв’язку з цим важливого значення набуває готовність особистості функціонувати в системі професійних відносин, дотримуватися встановлених норм, взаємодіяти з колегами та відповідально організовувати власну діяльність.

Однією з характеристик, що забезпечує таку готовність, є організаційна культура. Вона формується у процесі засвоєння особистістю певних цінностей, норм, правил і моделей поведінки, які регламентують її взаємодію з іншими членами організації. В освітньому середовищі організаційна культура виявляється у ставленні учасників освітнього процесу до спільної діяльності, виконання професійних та навчальних обов'язків, дотримання академічних норм, взаємної відповідальності й партнерської взаємодії.

Проблема формування досліджуваного феномена особливо актуальна для студентів магістратури. На цьому освітньому рівні відбувається поглиблення професійної спеціалізації та поступове набуття студентом статусу самостійного суб'єкта професійної діяльності. Магістрант має бути здатним не лише виконувати навчальні завдання, а й планувати власну діяльність, брати участь у професійних і наукових проєктах, працювати в команді, приймати рішення та відповідати за їх наслідки. Саме тому організаційна культура може розглядатися як важливий компонент професійного становлення майбутнього фахівця.

Проблематика організаційної культури представлена в дослідженнях педагогів, психологів, фахівців із менеджменту та представників інших соціально-гуманітарних наук. У педагогічному контексті увага науковців зосереджується передусім на визначенні змісту організаційної культури, її структурі, механізмах формування та впливі на ефективність діяльності освітньої організації.

С. Саннікова та І. Царук аналізують теоретичні засади становлення організаційної культури у закладах вищої освіти, звертаючи увагу на її структуру та основні чинники розвитку. У дослідженні організаційна культура представлена як важливий елемент внутрішнього функціонування закладу, який визначає характер взаємодії між учасниками освітнього процесу та впливає на організацію спільної діяльності [3, с.54].

В. Драгунова пов'язує організаційну культуру закладу вищої освіти з особливостями управління, розвитком освітньої організації та її адаптацією до суспільних і освітніх змін. Авторка наголошує на необхідності цілеспрямованого

формування доліджуваної якості з урахуванням динаміки сучасного освітнього середовища [4, с.49].

Значущими для нашого дослідження є положення О. Романовського та Д. Поліщука щодо змісту організаційної культури майбутніх викладачів вищої школи. Науковці акцентують увагу на комплексному характері цього особистісного утворення, яке поєднує ціннісні орієнтації, знання, уміння та навички, необхідні для ефективної організації професійної діяльності й взаємодії в академічному середовищі [5, с.19].

Окремий напрям сучасних досліджень становить проблема корпоративної культури університету. Вона розглядається як сукупність спільних цінностей і норм, що впливають на поведінку учасників освітнього процесу та створюють певне середовище для професійного розвитку майбутніх фахівців [6, с.37]. Водночас аналіз наукових праць дає підстави стверджувати, що питання цілеспрямованого формування саме організаційної культури студентів магістратури як складової їх професійного становлення потребує подальшого педагогічного осмислення

Поняття організаційної культури має складну структуру та використовується для характеристики як функціонування організації загалом, так і поведінки окремої особистості в організаційному середовищі. У межах професійної підготовки студентів магістратури доцільно акцентувати увагу на особистісному вимірі цього феномену.

Організаційну культуру студента магістратури можна визначити як сформовану систему ціннісних орієнтацій, знань, способів поведінки та взаємодії, що забезпечує здатність особистості відповідально виконувати професійні функції, дотримуватися організаційних і професійних норм, ефективно співпрацювати з іншими та здійснювати саморегуляцію власної діяльності. Таке розуміння дозволяє розмежувати два взаємопов’язані явища. Організаційна культура закладу вищої освіти відображає сукупність прийнятих у ньому цінностей, традицій, правил і моделей взаємодії. Натомість організаційна культура студента характеризує міру особистісного засвоєння цих

норм і здатність реалізовувати їх у реальній навчальній, науковій та професійній діяльності.

Для магістранта характерним є поступовий перехід від переважно навчальної діяльності до професійно орієнтованої активності. Відповідно, освітній процес має створювати умови для розвитку самостійності, відповідальності, ініціативності та здатності організовувати власну діяльність. Важливо, щоб студент не просто знав установлені правила, а розумів їх значення та міг застосовувати у конкретних професійних ситуаціях.

У структурі організаційної культури студентів магістратури доцільно виокремити чотири взаємопов'язані складові, а саме: ціннісно-мотиваційну, когнітивну, комунікативно-діяльнісну та рефлексивно-саморегуляційну. Формування зазначених складових має здійснюватися не ізольовано, а в межах цілісного освітнього процесу. Передусім необхідне створення організаційно-педагогічного середовища, у якому студенти мають можливість спостерігати та практично реалізовувати принципи відповідальності, партнерства, взаємоповаги, академічної доброчесності й професійної етики.

Важливим засобом такого формування є спільна діяльність студентів. Групові завдання, дослідницькі проєкти, наукові семінари, професійні дискусії, командні творчі та освітні завдання створюють умови для набуття практичного досвіду співробітництва. У процесі такої роботи студенти вчаться розподіляти функції, погоджувати власні дії з діями інших, нести відповідальність за спільний результат.

Одним із важливих напрямів є формування культури професійного спілкування. Майбутній фахівець має володіти способами конструктивної взаємодії, уміти чітко формулювати думки, аргументувати пропозиції, слухати партнерів, дотримуватися норм професійного етикету та продуктивно діяти в ситуаціях розбіжностей. Практичне відпрацювання таких умінь може здійснюватися через моделювання професійних ситуацій, рольові вправи, дискусії, аналіз кейсів та групове обговорення проблемних ситуацій [2].

Важливим чинником є практико-орієнтована спрямованість професійної підготовки. Організаційні знання та навички мають набувати практичного змісту під час проходження практики, виконання професійних доручень, участі в науково-дослідній роботі, підготовки проєктів та інших видів діяльності, наближених до майбутньої професійної практики. Окрему увагу необхідно приділяти рефлексії професійного досвіду. Доцільним є використання рефлексивних щоденників, професійного портфоліо, самооцінювання, взаємооцінювання, індивідуальних консультацій та аналізу професійних ситуацій. Завдяки таким формам роботи студент отримує можливість осмислити власну поведінку, визначити труднощі у взаємодії та спланувати шляхи їх подолання.

Складовою організаційної культури є академічна доброчесність. Для магістранта важливо не лише знати правила академічної доброчесності, а й сприймати їх як невід'ємну частину професійної етики. Ще одним напрямом є розвиток самоорганізації та професійного самоменеджменту.

Організаційна культура майбутнього фахівця безпосередньо пов'язана з умінням планувати діяльність, визначати пріоритети, раціонально використовувати час, дотримуватися термінів та контролювати виконання поставлених завдань. Тому формування організаційної культури доцільно поєднувати з розвитком навичок тайм-менеджменту, самоконтролю та професійного планування.

Таким чином, формування організаційної культури студентів магістратури доцільно розглядати як тривалий і системний процес, що реалізується через зміст професійної освіти, характер педагогічної взаємодії, організацію навчальної та наукової діяльності, практичну підготовку й самостійну роботу. При цьому важливо забезпечити відповідність між цінностями, які декларує заклад вищої освіти, та реальними моделями поведінки учасників освітнього процесу.

Список використаної літератури

1. Балахтар В. Організаційна культура закладу освіти у професійному становленні майбутніх фахівців у кризових умовах. *Трансформація технологій управління в мінливих безпекових умовах* : матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції. 2024. С.77-89.
2. Іщук О. В. Організаційна культура вищого навчального закладу як чинник становлення професійної ідентичності студентів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2013. 20 с.
3. Саннікова С. Б., Царук І. М. Теоретичні основи формування організаційної культури закладів вищої освіти. *Проблеми теорії та методології бухгалтерського обліку, контролю і аналізу*. 2023. № 3(56). С. 49–58.
4. Драгунова В. В. Організаційна культура в закладі вищої освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2024. № 1(214). С. 47–52.
5. Романовський О. Г., Поліщук Д. В. Зміст і сутність поняття організаційної культури майбутніх викладачів вищої школи. *Імідж сучасного педагога*. 2025. № 6(225). С. 16–20.
6. Прокоф’єва Л. Б. Формування управлінської культури студентів магістратури. *Розвиток освіти і науки: проблеми, теорія, досвід і перспективи*. 2021.

Юлія МАРТИЩУК
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності А1 «Освітні науки»
педагогічний факультет
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
(Наук. керівн. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Н.М. САЛИГА)

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасна вища освіта перебуває на стадії глибоких змін, у яких пріоритетне значення мають не методики і технології, а особистість викладача, його здатність протистояти емоціогенним впливам, емоційно відчувати себе та усвідомлено взаємодіяти з навколишнім світом. Освіта вже перестала бути тільки процесом передачі знань – вона трансфомується на простір, в якому необхідно перебувати в гармонії із собою. Роль викладача закладу вищої освіти в сучасних умовах стала набагато ширшою, так як він не просто обмінюється знаннями, але й допомагає здобувачам вищої освіти розкрити потенціал, створює атмосферу творчості та емоційного піднесення. Для цього самому викладачеві потрібна психологіча рівновага в нестандартних ситуаціях, розвинуті навички регулювання свого емоційного стану та емоцій, що забезпечить здатність зберігати професійну працездатність та протистояти стресам.

Проблема формування емоційної стійкості педагога є однією з актуальних у психолого-педагогічній науці. Сучасна педагогіка розглядає розвиток емоційної стійкості як «невід'ємну частину професійного становлення майбутнього викладача закладу вищої освіти» [2, с.87].

Дослідження емоцій, душевного стану та емоційної стійкості майбутніх педагогів здійснено в роботах таких науковців: О. Андрусик, І. Аршава, Л. Бучек,

Л. Данилевич, Н. Гриньова, К. Пилипенко, О. Рева та інші. Важливими для сучасної педагогічної науки та практики є дослідження емоційної стійкості як особистісної якості викладача закладу вищої освіти таких сучасних дослідників як Н. Дмитріюк, Г Лапшинська, Л. Омельченко, Н. Перегончук, І. Якимчук та ін. Аналіз наукових праць сучасних учених свідчить, що досліджувана нами проблема є недостатньо вивченою, що не дає можливості окреслити шляхи її розвитку у майбутніх викладачів закладів вищої освіти на етапі фахової підготовки.

О. Андрусик наголошує, що «ефективність навчання залежить не лише від методик чи рівня інтелектуального розвитку, а насамперед – від здатності педагога розуміти себе, керувати власними станами й створювати навколо себе атмосферу психологічної безпеки» [1, с.592]. Рівень емоційної стійкості, на переконання Н. Гриньової та Л. Данилевич, «має першочергове значення, оскільки дозволяє запобігти і попередити виникнення синдрому емоційного виснаження педагога та залежить від типу вищої нервової діяльності. Уміння керувати власними емоціями та поведінкою формується у процесі систематичного тренування та розвивається за допомогою волі та інтелекту впродовж усієї життєдіяльності людини» [3, с.181].

Емоційна нестійкість науково-педагогічного працівника проявляється у таких психічних станах як підвищена тривожність, різкі перепади настрою, розгубленість, сумнів у своїх можливостях, що веде до зниження ефективності навчання, конфліктності у взаємовідносинах зі студентами та колегами.

Процес педагогічного супроводу формування емоційної стійкості здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти необхідно будувати в кількох напрямах: навчально-методичне забезпечення формування емоційної стійкості (наявність системи знань про особливості організації професійної діяльності викладача в умовах психоемоційної загостреності; врахування особистісних якостей суб’єктів освітнього процесу; наявність стійкої мотивації на засвоєння способів регуляції напружених емоційних станів; педагогічне забезпечення саморозвитку емоційної стійкості (формування усвідомленої

потреби оволодіння техніками саморегуляції та навичками їх практичного використання).

У процесі розвитку емоційної стійкості майбутніх викладачів закладів вищої освіти важливу роль відіграє рефлексія, яка є процесом самопізнання та переосмислення власного душевного стану, емоцій та поведінки. Вчена К. Пилипенко виокремлює такі базові властивості рефлексії: «самоаналіз, тобто здатність дати об'єктивну оцінку власним почуттям та вчинкам як сторонній спостерігач); повернення в минулий досвід (свідомий аналіз минулого досвіду з метою отримання нових знань); механізм розвитку (визначення ресурсів та можливостей, удосконалення критичного мислення, професійної майстерності, перехід на вищі рівні прийняття рішень від емоційних і стандартних до нових і креативних)» [5, с.142].

Зважаючи на той факт, що емоційна стійкість викладача закладу вищої освіти є професійно важливою якістю, що дозволяє адекватно діяти у стресових умовах, то її формування неможливе без моделювання педагогічних ситуацій як під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін, так і у процесі проходження різних видів практик.

Таким чином інформаційні перевантаження, напружений робочий графік, поспішний спосіб життя – усе це вимагає від науково-педагогічних працівників не лише високого рівня знань, але й здатності психіки витримувати кризові ситуації та життєві виклики. Адже саме психологічний стан викладача вищої освіти формує настрій аудиторії та ставлення студентів до навчання.

Перспективи подальших наукових досліджень полягають у: розробці тренінгових програм із розвитку емоційної стійкості майбутніх викладачів закладів вищої освіти; створенні діагностичних інструментів для оцінки рівня емоційної стійкості; проведенні інтегрованих досліджень, що гармонійно поєднують коучингові технології, педагогіку та психологію.

Список використаних джерел

1. Андрусик О. О. Розвиток емоційної стійкості майбутніх педагогів.

Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). 2023. №14 (32). С.585-599. URL: http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/6907

2. Бучек Л. І. Про дослідження емоційної зрілості студентів вузу. Шляхи вдосконалення професійно-педагогічної підготовки вчителя в умовах перебудови вищої і середньої школи. Ч. 1. Ніжин. 2020. С. 87-88.

3. Гриньова Н. В. Данилевич Л. А. Розвиток емоційної стійкості майбутніх педагогів. *Вчені записки університету «Крок»*. 2023. №3 (71). С. 176-183. URL:https://snku.krok.edu.ua/index.php/vcheni-zapiski-universitetu-krok/article/view/634

4. Кобець О. В., Лантух В. В., Гриньова Н, В. Вплив емоційно- вольових якостей на емоційну стійкість майбутніх вчителів. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»).* 2023. № 15(33). С. 746-755. URL: http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/issue/view/190

5. Пилипенко К. В. Емоційна стійкість як професійно важлива якість майбутнього психолога-практика. Практична психологія в системі вищої освіти; теорія, результати досліджень, технології : колективна монографія. Ред. проф, Н. І. Пов'якель. Київ; НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. С. 137-147.

Ірина МАСЛІЙ
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності А1 «Освітні науки»
педагогічний факультет
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
(Наук. керівн. – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика В.В. СТИНСЬКА)

РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Підготовка майбутніх учителів початкової школи зазнає змін у зв’язку з упровадженням Концепції Нової української школи, переходом до компетентнісної моделі та розвитком цифрового освітнього середовища. Від здобувачів освіти вимагається не лише професійна підготовка, а й здатність творчо діяти, взаємодіяти та організовувати сучасний навчальний процес.

Професійна компетентність педагога визначається через її основні показники: підготовленість до педагогічної та науково-методичної діяльності, особисту педагогічну майстерність, інноваційність мислення, професійні прогностичні уміння [2, с. 4].

Професійно-педагогічна компетентність учителя є системою особистісних і професійних якостей, що формується через поєднання досвіду, теоретичних знань і практичних умінь та характеризується гнучкістю, мобільністю і критичним мисленням.

Я. А. Коменський є одним із перших, хто обґрунтував навчання як організований процес активної взаємодії учнів, що стало підґрунтям для розвитку інтерактивних технологій.

Зміни в освітньому процесі показали обмежену ефективність традиційних підходів до навчання. У зв’язку з цим активно використовуються технічні,

інформаційні та аудіовізуальні засоби, інтегровані з сучасними методиками, що стали важливою складовою освіти. У цьому контексті особливого значення набуває впровадження інтерактивних технологій навчання як ефективного засобу організації освітнього процесу.

Інтерактивна технологія навчання - це така організація навчального процесу, яка заснована на взаємодії всіх його учасників у процесі навчального пізнання, забезпечуючи колективну (кооперативну) діяльність у класі або групі. При цьому кожен учень знає, що від його діяльності залежить кінцевий результат виконання поставленого перед усім класом (групою) завдання, за яке він повинен публічно прозвітуватись [1, с. 133].

В основі інтерактивних технологій закладено орієнтацію на чіткі результати, застосування методів, що активізують пізнавальну діяльність учнів, і забезпечення таких умов, які сприяють їх досягненню. При цьому всі учні об’єднані єдиною навчальною метою.

На думку О. Пометун і Л. Пироженко, інтерактивні технології навчання являють собою систему форм організації спільної діяльності учнів. Вони визначають чотири напрями такої взаємодії: кооперативні технології, спільну діяльність усього класу (фронтальні), ігрові та обговорення з аргументацією власної позиції (дискусійні).

Фронтальна технологія навчання — це форма організації уроку, за якої вчитель працює одночасно з усім класом, подаючи матеріал і координуючи діяльність учнів. Вона забезпечує ефективне пояснення теми та контроль її засвоєння. До таких технологій належать: «Мікрофон», «Мозковий штурм», «Навчаючи — вчуся» тощо, що сприяють активізації обговорення та розвитку критичного мислення.

Кооперативне навчання забезпечує роботу учнів у малих групах, де вони спільно виконують завдання для досягнення спільної мети, а вчитель організовує процес опосередковано через систему завдань. Такий підхід розвиває взаємодію, комунікативні навички, підвищує ефективність засвоєння знань і може поєднуватися з традиційними методами.

Ігрові технології навчання включають рольові ігри, імітації та драматизацію. Учні працюють у нестандартних умовах, самостійно обирають ролі, аналізують сценарії та вирішують проблемні ситуації, несучи відповідальність за свої рішення. Вчитель виступає інструктором, контролером і ведучим, організовуючи процес та підтримуючи учнів. Навчання у грі проходить чотири етапи: ознайомлення з темою і правилами, підготовка (розподіл ролей і опрацювання сценарію), проведення гри та обговорення результатів.

Дискусійні технології навчання активізують пізнавальну діяльність учнів через колективне обговорення проблемних питань, що не мають однозначної відповіді. Учасники аналізують альтернативні підходи та можливі наслідки, аргументують свої думки і пояснюють позиції. Вчитель стимулює аргументовані висловлювання учнів, задаючи уточнювальні питання, наприклад: «Які докази підтверджують твою точку зору?» або «Яким чином ти дійшов такого висновку?». Підсумки дискусії можуть варіюватися від досягнення спільного узгодженого рішення до збереження різних позицій учасників, що, однак, не знижує її навчальної та розвивальної значущості.

Інтерактивні технології навчання є сучасною альтернативою традиційній моделі, забезпечуючи перехід до активної взаємодії. Вони підвищують якість навчання та розвивають пізнавальну активність, критичне мислення й навички співпраці. Їх застосування забезпечує проходження всіх етапів пізнання від засвоєння до практичного використання знань. Роль педагога змінюється він виступає організатором і фасилітатором, а результат залежить від його професійної компетентності.

Список використаних джерел

1. Педагогічні технології в підготовці вчителів : навчальний посібник / кол. авторів ; за ред. І. Ф. Прокопенка. 3-є вид., допов. і переробл. Харків : ХНПУ, 2018. 457 с.

2. Шевчук, С. С. Професійна компетентність – основа формування. [Електронний ресурс]. URL: Шевчук С.С. тези на УІІІ Міжн.НМК.pdf (дата звернення:19.04.2026).

Ірина МАЦАПУЛА
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти ІІІ курсу,
спеціальності 035.01 «Філологія. Українська мова та література»
факультет філології
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
(Наук. керівн. – докторка філософії, асистентка кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика М. П. ДЕРЕНЮК)

РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ

Цифровізація освіти зумовлює суттєві зміни у змісті та організації професійної підготовки майбутніх кваліфікованих працівників. Використання цифрових платформ, електронних освітніх ресурсів, хмарних сервісів, професійного програмного забезпечення, засобів онлайн-комунікації поступово стає невід’ємною частиною освітнього процесу. Водночас цифрові технології активно впроваджуються безпосередньо у професійну діяльність, що висуває нові вимоги до підготовки фахівців. За таких умов важливого значення набуває розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів професійної освіти, яка забезпечує здатність ефективно працювати з інформацією та використовувати цифрові технології для вирішення навчальних і професійних завдань.

У наукових дослідженнях інформаційно-комунікаційна компетентність розглядається в тісному зв’язку з цифровізацією освіти та професійної

діяльності. Р. Горбатюк, Я. Замора, М. Рутило, С. Сіткар та Н. Бурега наголошують на значних можливостях інформаційно-комунікаційних технологій у процесі професійної підготовки та пов'язують їх використання з формуванням професійних компетентностей майбутніх фахівців [1]. Важливим при цьому є не саме використання цифрових засобів, а можливість за їх допомогою моделювати професійні ситуації, виконувати практичні завдання, здійснювати розрахунки та поєднувати теоретичну підготовку з практичною діяльністю. Тому ІКТ у професійній освіті варто розглядати не тільки як засіб подання навчальної інформації, а передусім як інструмент професійної діяльності здобувача.

Інформаційно-комунікаційна компетентність за такого підходу не може обмежуватися вмінням користуватися комп'ютером, смартфоном, пошуковими системами чи окремими програмами. Її зміст охоплює здатність знаходити необхідну інформацію, опрацьовувати та використовувати її відповідно до поставленого завдання, працювати з цифровими ресурсами, створювати власний цифровий контент, здійснювати комунікацію в електронному середовищі та застосовувати цифрові засоби у професійно значущих ситуаціях.

На нашу думку, інформаційно-комунікаційну компетентність здобувача професійної освіти доцільно розуміти як здатність свідомо й ефективно використовувати інформацію, цифрові технології та засоби комунікації для вирішення навчальних і професійних завдань, взаємодії в цифровому середовищі та подальшого професійного розвитку. Важливим у запропонованому визначенні є саме професійне спрямування цієї компетентності, адже рівень її сформованості має виявлятися не лише під час навчання, а й у готовності застосовувати набуті вміння в майбутній професійній діяльності.

О. Кайтановська, досліджуючи вплив цифровізації поштових послуг на професійну підготовку кваліфікованих працівників, підкреслює необхідність удосконалення інформаційно-технологічної складової професійної компетентності [2]. Цифровізація галузі призводить до появи нових трудових функцій, пов'язаних із використанням автоматизованих систем, електронних

сервісів, цифрових даних та спеціалізованого програмного забезпечення. Відповідно, змінюються не лише технології виконання професійних операцій, а й вимоги до знань і вмінь працівника.

Зазначена тенденція характерна не тільки для сфери поштових послуг. Сучасні цифрові технології проникають практично в усі види професійної діяльності. Електронна документація, автоматизоване обладнання, цифрові технологічні карти, системи обліку, програми моделювання, електронні каталоги та мобільні застосунки дедалі частіше стають звичайними робочими інструментами. Тому інформаційно-комунікаційна компетентність поступово переходить із категорії додаткових умінь до необхідної складової професійної компетентності сучасного кваліфікованого працівника.

Водночас наявність цифрових технологій в освітньому процесі ще не означає автоматичного розвитку відповідної компетентності. Якщо здобувач використовує електронну платформу лише для завантаження навчального матеріалу або проходження тесту, його діяльність принципово не відрізняється від традиційного засвоєння готової інформації. Значно важливіше створити умови, за яких цифровий засіб необхідний для виконання певного завдання: пошуку інформації, проведення розрахунків, моделювання процесу, створення документа, аналізу результатів чи представлення виконаної роботи.

Т. Паска розвиток цифрової компетентності здобувачів професійної освіти пов’язує з практичною спрямованістю навчання та використанням цифрових інструментів у професійно орієнтованих ситуаціях [3]. У цьому контексті важливого значення набувають системи управління навчанням, хмарні сервіси, цифрові кейси, галузеві платформи та симуляційні засоби. Їх використання дає можливість наблизити навчальну діяльність до майбутньої професії та створити ситуації, у яких здобувач повинен не просто відтворити певний матеріал, а самостійно знайти спосіб виконання поставленого завдання.

Саме професійна спрямованість, на наш погляд, повинна визначати вибір цифрових технологій у закладі професійної освіти. Недоцільно використовувати певний сервіс лише тому, що він є сучасним або популярним. Значно важливіше,

щоб цифровий інструмент допомагав виконувати реальні чи наближені до реальних професійні завдання. Наприклад, для здобувачів технічного профілю такими засобами можуть бути програми моделювання, електронні креслення та цифрові схеми; для сфери послуг – системи електронного обліку й онлайн-взаємодії з клієнтами; для майбутніх кухарів – електронні технологічні карти, цифрові каталоги та програми калькуляції. У цьому випадку відбувається поєднання цифрових умінь із професійними.

Важливим напрямом розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності є формування вміння працювати з інформацією. Сучасний здобувач має доступ до значної кількості електронних матеріалів, однак швидкість пошуку інформації ще не свідчить про вміння нею користуватися. Необхідно навчитися визначати, яка інформація потрібна для конкретного завдання, знаходити її, порівнювати різні джерела, оцінювати актуальність та використовувати отримані відомості в практичній діяльності.

Тому завдання, які пропонуються здобувачам, доцільно поступово ускладнювати. Замість звичайної вимоги знайти відомості про певне обладнання можна запропонувати порівняти декілька його моделей, проаналізувати технічні характеристики та обґрунтувати, яка з них найбільше відповідає заданим умовам. Замість пошуку готової технології виконання роботи – зіставити кілька варіантів та визначити найбільш доцільний. Така організація навчання розвиває не лише цифрові вміння, а й самостійність, здатність аналізувати інформацію та приймати рішення.

М. Садовий та О. Трифонова пов’язують розвиток цифрової компетентності з проєктною діяльністю, моделюванням, системним аналізом та практичним використанням отриманих знань [4]. Цифрові засоби в такому разі стають інструментом створення певного результату, а не самоціллю навчання. Під час виконання проєкту здобувачеві необхідно знайти й опрацювати інформацію, обрати відповідні цифрові засоби, організувати роботу, взаємодіяти з іншими учасниками, представити та обґрунтувати отриманий результат.

Проєктна діяльність є особливо цінною для професійної освіти, оскільки дозволяє одночасно використовувати професійні знання та інформаційно-комунікаційні вміння. У процесі виконання такого завдання цифрова технологія включається у професійний контекст. Здобувач не просто вивчає функції програми, а використовує їх для створення конкретного продукту, розв’язання проблеми або моделювання професійної ситуації.

Не менш важливою складовою інформаційно-комунікаційної компетентності є здатність до цифрової взаємодії. Сучасне професійне середовище передбачає активне використання електронної пошти, месенджерів, відеоконференцій, хмарних документів, спільних цифрових просторів та інших засобів комунікації. Тому здобувач має вміти не лише технічно користуватися відповідними сервісами, а й правильно організовувати обмін інформацією, працювати зі спільними документами, представляти результати своєї діяльності та дотримуватися правил професійної комунікації.

Особливо важливо, що цифрові технології створюють нові можливості для самостійного навчання. Значна кількість професійних інструкцій, навчальних матеріалів, відеоресурсів, електронних посібників і спеціалізованих платформ доступна поза межами закладу освіти. Здатність самостійно користуватися цими можливостями стає важливою передумовою подальшого професійного розвитку.

У цьому аспекті інформаційно-комунікаційна компетентність тісно пов’язана з готовністю до навчання впродовж життя. Цифрові технології змінюються значно швидше, ніж можуть оновлюватися освітні програми. Тому завдання професійної освіти полягає не тільки в тому, щоб навчити користуватися актуальним сьогодні програмним забезпеченням, а й сформувати здатність самостійно опановувати нові цифрові засоби. Майбутній працівник має бути готовим знайти необхідну інформацію, ознайомитися з новою технологією, зрозуміти принцип її використання та адаптувати власні професійні дії до нових умов.

Окремого значення в умовах цифровізації набуває відповідальне та безпечне використання інформаційно-комунікаційних технологій. Робота з електронними документами, персональними даними, обліковими записами, професійними інформаційними системами вимагає дотримання правил цифрової безпеки. Здобувачі повинні розуміти можливі ризики, відповідально ставитися до збереження даних, використання цифрового контенту та поширення інформації.

Сучасний етап цифровізації пов'язаний також зі стрімким поширенням технологій штучного інтелекту. Їх використання розширює можливості пошуку й опрацювання інформації, створення цифрового контенту, аналізу даних та вирішення різноманітних завдань. Водночас у професійній освіті важливо формувати критичне ставлення до результатів, отриманих за допомогою таких технологій. Інформація, сформована системою штучного інтелекту, потребує перевірки, співвіднесення з професійними вимогами та відповідального використання. Отже, здатність грамотно взаємодіяти з такими інструментами поступово стає ще одним актуальним проявом інформаційно-комунікаційної компетентності.

Важлива роль у цьому процесі належить педагогові, який організовує цифрову діяльність здобувачів. При цьому цифрові технології мають використовуватися не для формального урізноманітнення заняття, а відповідно до його змісту та професійної спрямованості. Доцільними є завдання, які передбачають самостійний пошук рішення, роботу з інформацією, вибір необхідного цифрового інструменту, виконання практичної дії та представлення отриманого результату. За таких умов здобувач поступово переходить від виконання заданої послідовності цифрових операцій до самостійного й усвідомленого використання технологій.

Таким чином, розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів професійної освіти в умовах цифровізації має бути безпосередньо пов'язаний зі змістом майбутньої професійної діяльності. Визначальним показником є не кількість цифрових програм і сервісів, якими володіє здобувач,

а його здатність самостійно обрати відповідний інструмент, знайти та опрацювати необхідну інформацію, організувати цифрову взаємодію й використати отримані результати для вирішення конкретного професійного завдання.

Отже, цифровізація професійної освіти потребує переходу від формального опанування інформаційно-комунікаційних технологій до їх усвідомленого та практикоорієнтованого застосування. Професійно спрямовані завдання, робота з цифровою інформацією, проєктна діяльність, самостійний пошук рішень, цифрова комунікація та готовність опановувати нові технології створюють основу для розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього кваліфікованого працівника та його подальшої адаптації до змін цифрового професійного середовища.

Список використаних джерел

1. Горбатюк Р. М., Замора Я. П., Рутило М., Сіткар С. В., Бурега Н. В. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій в процесі підготовки фахівців професійної освіти. *Молодь і ринок*. 2023. № 2 (210). С. 72–77.
2. Кайтановська О. В. Вплив цифровізації поштових послуг на структуру і зміст професійної компетентності операторів поштового зв’язку. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. 2023. № 4. С. 162–170.
3. Паска Т. В. Дидактична модель розвитку цифрової компетентності здобувачів професійної освіти в умовах глобальних трансформацій. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2026. № 1. С. 205–213.
4. Садовий М. І., Трифонова О. М. Цифрова компетентність здобувачів освіти в умовах функціонування засобу інформатизації. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. № 219. С. 87–92.

Вероніка МОСКАЛЬ
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності А1 «Освітні науки»
педагогічний факультет
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
(Наук. керівн. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Н.М. САЛИГА)

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У сучасному динамічному світі кожна особистість потребує широкого арсеналу умінь, практичних навичок і компетенцій, які вона повинна розвивати впродовж усієї життєдіяльності. Базові компетенції окреслені в Рамковій програмі оновлених ключових компетентностей для навчання впродовж життя, схваленої Європейським парламентом і Радою Європейського Союзу 22 травня 2018 року. Це оновлена версія 2006 року, яка більше відповідає сучасним потребам громадянської активності, розкриття творчого потенціалу та здібностей особистості.

Ключовими компетентностями визначені ті, які необхідні всім громадянам для підвищення власного творчого потенціалу, нарощування соціальної інтеграції та можливостей працевлаштування.

Аналіз наукових праць сучасних учених (Н. Бабенко, М. Бібік, О. Лісовець, О. Овчарук, Ю. Панфілова та ін.) свідчить, що проблемі формування соціальної компетентності здобувачів вищої освіти присвячені окремі дослідження.

І. Холковська вбачає у соціальній компетентності потужний чинник успішної самореалізації майбутнього викладача закладу вищої освіти. Теоретичні основи визначення структури соціальної компетентності майбутніх фахівців педагогічної сфери знаходять своє обґрунтування у праці Т. Тюльпи,

яка вважає, що найбільш ефективною умовою ефективного формування досліджуваного феномена є різнопланова діяльність, у процесі якої відбувається засвоєння нових знань, формуються уміння та практичні навички, необхідні для виконання соціальних функцій, що сприяють налагодженню зв'язків із соціальним середовищем та допомагають протистояти несприятливим впливам» [3, с.129].

Вчена Н. Борбич розуміє під соціальною компетентністю майбутнього викладача закладу вищої освіти «здатність усвідомлювати внутрішні стани, ефективно управляти часом та інформацією, конструктивно працювати з іншими людьми, залишатися стійкими при будь-яких обставинах і керувати власним навчанням та кар'єрою» [2, с.169].

Ю. Шевченко пропонує створити «людиноорієнтований простір, що сприятиме активізації формування соціальної компетентності студентів магістратури. При цьому виняткову роль у цьому процесі відіграє педагогічний вплив викладача, який проаналізувавши інтереси та потреби кожного учасника освітнього процесу, докладає всіх зусиль на розкриття потенціалу кожного здобувача вищої освіти. Така робота сприяє зростанню рівня креативності студентів магістратури, їх здатності приймати самостійні рішення в різних педагогічних ситуаціях, розвиває навички публічної діяльності, що позитивно впливає на формування соціальної компетентності» [5, с.136].

Таким чином аналіз наукової літератури свідчить, що найбільш ефективними шляхами формування соціальної компетентності здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти є: створення ситуації успіху під час виконання науково-дослідних завдань; залучення до активної участі у студентському самоврядуванні; мотивація студентів магістратури до участі у наукових проблемних групах та гуртках, клубах за інтересами, волонтерської та громадської роботи; організація гуманізованого комфортного простору; впровадження в освітній процес закладу вищої освіти інноваційних методів активного навчання; застосування інтерактивних форм і методів викладання; залучення до колективних творчих справ під час проходження виробничої

практики.

Список використаної літератури

1. Бабенко Н. Л. Засоби та умови розвитку соціально-особистісної компетентності студентів магістратури у процесі вивчення педагогічних дисциплін. *Межі пізнання*. 2020. URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/1405595284.pdf.
2. Борбич Н. Формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів як соціально-педагогічна проблема. *Проблеми підготовки сучасного вчителя.* 2024. № 10 (1). С. 166–170.
3. Тюльпа Т. М. Наукове підґрунтя визначення структури соціальної компетентності майбутніх фахівців педагогічної сфери. Інноваційна педагогіка. 2020. №. 21(3). С. 127–132.
4. Холковська І. Л. Соціальна компетентність як умова успішної самореалізації особистості. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. Наук. Праць. №. 47. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2019. С. 63–67.
5. Шевченко Ю. В. Поняття «соціальна компетентність» у психологічній літературі. Габітус. 2021. № 26. С. 133–137.

Богдана ОГЕРУК
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти ІІ курсу,
спеціальності 035.01 «Філологія. Українська мова та література»
факультет філології
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
(Наук. керівн. – доктор філософії, асистент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Н.Я. БАСАРАБ)

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ

У сучасній школі особливо актуальним є питання підвищення ефективності навчання як провідного виду діяльності учнів, а також пошуку шляхів удосконалення якості освіти. Важливого значення набуває проблема формування та розвитку навчальної мотивації, адже саме вона значною мірою визначає успішність освітнього процесу. Актуальність цієї проблеми зумовлена оновленням змісту освіти, орієнтацією на компетентний підхід та необхідністю формування в учнів здатності до самостійного здобуття знань, розвитку життєвих орієнтирів і активної життєвої позиції.

Крім того, сучасна освіта спрямована не лише на передачу знань, а й на розвиток пізнавального інтересу, самостійності та відповідальності учнів за результати власного навчання. У цьому контексті важливу роль відіграє діяльність учителя, який має створювати такі педагогічні умови та застосовувати такі методи навчання, що сприятимуть підвищенню інтересу учнів до навчальної діяльності. Саме тому проблема формування мотивації до навчання залишається однією з ключових у сучасній педагогічній науці та практиці.

Кожному вчителю добре відомо, що мотивація навчальної діяльності - одна із головних умов успішного навчально-виховного процесу. Вона не тільки сприяє розвитку інтелекту, але є рушійною силою розвитку особистості у цілому. Тому сучасна методика педагогічного процесу орієнтується на якомога глибше

проникнення у внутрішній світ дитини, маючи на меті пробуджувати і розвивати в ній здібності та нахили, а уміла організація мотивації на уроці є складовою педагогічної майстерності вчителя. За свідченням педагогічної статистики, вона дає принаймні 20 відсотків успіху в досягненні результату, інші 80 - набираються у самому процесі діяльності.

Методологічним підґрунтям дослідження проблеми мотивації є основні положення гуманістичної педагогіки й психології, педагогічної антропології, індивідуально-орієнтованого підходу тощо.

Надзвичайно впливовими є дослідження Абрагама Маслоу, який розкривав мотивацію діяльності через вивчення особливостей кожного конкретного індивіду. В сучасній науці з прізвищем американського вченого А. Маслоу, лідера гуманістичного напряму в психології, пов'язують фундацію гуманістичної педагогіки. Так, вчений вважав, що в основі мотивації повинні завжди лежати суто людські потреби, які за своєю сутністю є поступовою сатисфакцією людини через творчість та самоактуалізацію. [2, с.36]

У науковій теорії та практиці прийнято розрізняти такі поняття, як «мотив», «мотивація» та навчальна мотивація».

Мотив (франц. motif; лат. motus - рух) - спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням потреб людини.

«Мотивація», за С. У. Гончаренком, інтерпретується як система мотивів або стимулів, чинників, що детермінують конкретну діяльність, поведінку особистості. Це поняття охоплює мотиви, потреби, цілі, наміри, переживання тощо. У наукових дослідженнях мотивацію розглядають переважно як сукупність причин психологічного характеру, що визначають поведінку людини, її спрямованість й активність. [3, с. 140].

Навчальна мотивація - спонукальні причин, які стимулюють пізнавальну активність дитини. її готовність до засвоєння знань.

Існують різні класифікації мотивів.

Наведемо одну з них, в якій виокремлюється кілька груп мотивів:

- ✓ пізнавальні,

- ✓ соціальні,
- ✓ спонукальні,
- ✓ професійно-ціннісні,
- ✓ меркантильні.

Кожен із цих мотивів робить різний внесок до загальної мотивації - як позитивний, так і негативний.

Розглянемо кожну групу докладніше.

Пізнавальні мотиви. Проявляються у виникненні та розвитку пізнавального інтересу й реалізуються через задоволення, яке людина отримує як від самого процесу пізнання, так і від його результатів. Формування пізнавальних мотивів в учнів є важливим чинником успішності навчання, адже саме через них реалізується природна потреба людини у пізнанні. Такі мотиви безпосередньо пов'язані з навчальною діяльністю і виникають у її процесі.

Пізнавальні мотиви можна поділити на кілька підгруп. До них належать:

- ✓ широкі пізнавальні мотиви, що спрямовані на оволодіння новими знаннями. Вони можуть відрізнятися рівнем глибини інтересу: від зацікавлення новими фактами чи явищами і до інтересу суттєвих властивостей, закономірностей, теоретичних положень і провідних ідей навчального матеріалу.
- ✓ навчально-пізнавальні мотиви, які пов'язані з прагненням учнів опановувати способи здобуття знань. Вони проявляються в інтересі до прийомів самостійного навчання, методів наукового пізнання, а також до ефективної організації власної навчальної діяльності.
- ✓ мотиви самоосвіти, що виявляються у прагненні учнів самостійно вдосконалювати способи отримання знань і постійно розширювати власний освітній досвід.

Соціальні мотиви. Характеризуються різноманітними проявами та пов'язані з прагненням особистості через навчання утвердити свій соціальний статус як у найближчому оточенні (у сім'ї, класі, серед друзів), так і в ширшому суспільному середовищі.

Соціальні мотиви поділяють на кілька підгруп. До них належать:

- ✓ широкі соціальні мотиви, які пов’язані з прагненням здобувати знання для того, щоб бути корисним суспільству, сумлінно виконувати громадянський обов’язок, а також належно підготуватися до майбутньої професійної діяльності.
- ✓ вузькі соціальні (позиційні) мотиви, що виявляються у прагненні посісти певне місце в соціальному середовищі, отримати схвалення з боку оточення, здобути авторитет серед однолітків. Такі мотиви пов’язані з потребою у спілкуванні, встановленні комунікативних взаємин, прагненні до самоствердження, бажанні бути лідером, впливати на інших і займати значущу позицію в групі чи колективі.
- ✓ мотиви соціального співробітництва, які проявляються у прагненні учня усвідомлювати й аналізувати власні способи взаємодії з учителями, однокласниками та іншими людьми. Вони також пов’язані з бажанням удосконалювати форми співпраці, налагоджувати ефективні взаємини та розвивати навички колективної діяльності.

Спонукальні мотиви. Пов’язані з впливом на свідомість учнів різних зовнішніх чинників, зокрема вимог батьків, авторитету вчителя, думки однолітків чи шкільного колективу. Залежно від особливостей навчальної ситуації такі мотиви можуть бути адекватними і неадекватними.

Адекватні мотиви виникають тоді, коли учень виявляє інтерес до знань, умінь і навичок, а також до самого процесу їх здобуття.

Неадекватні мотиви пов’язані переважно з прагненням зайняти певну позицію в соціальному середовищі, ототожнювати себе з дорослими, ровесниками або певними соціальними групами.

Спонукання до навчання може мати ситуативний або особистісний характер.

Ситуативні мотиви виникають у конкретних обставинах, коли учневі потрібно продемонструвати свої знання, уміння та навички, наприклад під час контрольної роботи чи іспиту. До них належать мотиви-стимули, пов’язані з бажанням отримати винагороду або уникнути покарання.

Особистісні мотиви пов’язані з прагненням учня до самовдосконалення, досягнення поставлених цілей та ідеалів, що безпосередньо спрямовані на власний розвиток.

Професійно-ціннісні мотиви. Відображають прагнення учнів здобути якісну професійну підготовку для майбутньої участі у суспільно корисній діяльності. Зазвичай вони активізуються на етапі вибору професії та подальшого здобування професійної освіти.

Меркантильні мотиви. Пов’язані з прагненням отримати матеріальні вигоди. Вони не є визначальними у навчальній діяльності й проявляються вибірково, залежно від індивідуальних психологічних особливостей кожної людини.

За характером поведінки учня мотивацію поділяють на внутрішню і зовнішню.

Внутрішня мотивація виникає з особистих інтересів і бажань учня, тоді як зовнішня мотивація пов'язана з зовнішніми чинниками, такими як оцінки, нагороди або схвалення.

Учні із зовнішньою мотивацією зазвичай не відчувають задоволення від подолання труднощів у процесі навчання. Вони схильні обирати легші завдання та виконують переважно те, що необхідно для отримання оцінки, схвалення чи винагороди. Натомість внутрішня мотивація сприяє активнішому залученню до навчальної діяльності та безпосередньо впливає на зростання рівня креативності учнів.

Кожен віковий етап розвитку дитини має свої особливості організації навчальної діяльності. Зокрема, у молодшому підлітковому віці провідною є власне навчальна діяльність, яка передбачає оволодіння всіма її складниками. У середньому підлітковому віці на перший план виходить спілкування та взаємодія — як із дорослими, так і з однолітками. Саме через комунікацію навчання набуває рис суспільно значущої діяльності. У свою чергу, *в період ранньої* юності провідною стає навчально-професійна діяльність: навчання починає сприйматися як підготовка до майбутньої професії.

У молодшому підлітковому віці мотивація характеризується нестійкістю інтересів, які потребують постійного зовнішнього підкріплення. Оцінка в цей період сприймається переважно як оцінка зусиль, а не як показник якості виконаної роботи. Пізнавальні мотиви розвиваються поступово: від зацікавлення окремими фактами — до розуміння закономірностей, принципів і способів здобуття знань. Водночас із накопиченням знань може спостерігатися зниження загальної мотивації та формування вибіркового ставлення до навчальних предметів, коли переважає обов'язок відвідування школи над внутрішнім бажанням навчатися.

У середньому підлітковому віці усвідомлення мотивів навчання відбувається через їх порівняння з мотивами однолітків, тому особливо ефективними є групові та колективні форми роботи. Учні здатні усвідомлювати власні мотиви та визначати їх. Значний вплив має прагнення зайняти позицію «дорослого» у стосунках із оточенням. Підліткам імпонують такі форми навчання, де вони виступають партнерами вчителя у спільному пошуку знань. Водночас у цьому віці посилюється критичне ставлення до педагогів, а оцінка часто сприймається як показник соціального статусу в колективі.

У старшому шкільному віці мотивація навчання тісно пов'язується з професійним самовизначенням. З'являється виражена вибірковість інтересів: підвищується увага до предметів, важливих для майбутньої професії, і знижується інтерес до інших. У цей період активно розвиваються мотиви самоосвіти, дослідницької діяльності, а також орієнтація на довгострокові цілі, пов'язані з професійним майбутнім. Соціальні мотиви також зазнають змін: взаємини з учителями стають більш стабільними й набувають ділового характеру. Поступово провідним мотивом стає не оцінка, а прагнення до знань і саморозвитку.

У залежності від етапу навчання у процесі заняття, мотивація може бути: первинною або початковою; поточною; заключною.

1. Етап первинної (початкової) мотивації.

На початку уроку важливо сформувати в учнів усвідомлення значущості майбутньої діяльності: що нового вони дізнаються, яку користь це матиме та як отримані знання можна застосувати на практиці. Ефективним є звернення до вже наявного досвіду учнів, актуалізація попередніх знань і створення інтересу до нової теми.

З цією метою вчитель може:

- активізувати мотиви, сформовані на попередніх заняттях;
- посилювати інтерес через елемент новизни, здивування;
- застосовувати різноманітні методи і форми роботи, що враховують досвід учнів;
- створювати атмосферу зацікавленості у власній діяльності та роботі всього класу.

2. Етап поточної мотивації (підтримка і посилення).

На цьому етапі важливо підтримувати інтерес до навчання протягом усього уроку. Для цього доцільно поєднувати різні види діяльності: репродуктивні й творчі, усні та письмові, індивідуальні й колективні.

Підвищенню мотивації сприяє:

- емоційно насичений виклад матеріалу з використанням цікавих фактів, прикладів, нестандартних форм подання;
- заохочення учнів до самостійного пошуку та різних способів виконання завдань;
- використання ігор, дискусій, творчих завдань;
- створення ситуацій спілкування, у яких учні можуть проявити ініціативу, самостійність і креативність.

3. Етап завершальної мотивації.

Завершення уроку має забезпечити формування позитивного досвіду навчальної діяльності в учня та бажання продовжувати навчання.

Це досягається через:

- обговорення не тільки здобутих знань, а й вражень від роботи;

- аналіз не лише правильності відповідей, а й самостійності та оригінальності мислення;
- коректного аналізу як успіхів, так і труднощів;
- надання рекомендацій щодо виконання домашнього завдання та організації навчальної діяльності.

1. Основні методи формування мотивації навчальної діяльності учнів.

Ефективність мотивації залежить від педагогічних прийомів, які обирає вчитель відповідно до конкретної ситуації.

Насамперед – це:

- проведення бесід із опорою на життєвий досвід учнів;
- створення проблемних ситуацій і постановка проблемних запитань;
- використання інтерактивних технологій (наприклад, «мозковий штурм», «незакінчене речення»);
- залучення до творчих завдань (есе, проєкти,складання кросфордів, загадок, віршів);
- створення ситуації успіху як умови підвищення впевненості учнів;
- застосування практичного підходу до навчання (самостійна робота, дослідження, самоосвіта);
- використання ігрових форм навчання та пізнавальних ігор;
- робота з додатковими джерелами інформації;
- розвиток уміння прогнозувати та мислити творчо.

Отже, проблема формування мотивації навчальної діяльності учнів є однією з ключових у сучасній педагогіці, оскільки саме вона визначає ефективність освітнього процесу та рівень особистісного розвитку дитини. Результативність навчання значною мірою залежить від позитивного ставлення учнів до пізнавальної діяльності, їхнього внутрішнього бажання здобувати знання, долати труднощі та самореалізовуватися. Важлива роль у цьому процесі належить учителю, який має не лише передавати знання, а й створювати сприятливе психологічне середовище, здатне пробуджувати інтерес до навчання, підтримувати віру учня у власні можливості та стимулювати його до активної

діяльності. Саме педагог виступає тим чинником, який може перетворити навчання з обов'язку на внутрішню потребу дитини. Сучасні виклики суспільства зумовлюють необхідність переосмислення підходів до навчання, орієнтації на особистість учня, його потреби, інтереси та внутрішній світ. Ефективний педагогічний процес має бути спрямований на формування внутрішньої мотивації, що забезпечує не лише успішність у навчанні, а й гармонійний розвиток особистості. Формування стійкої мотивації до навчання є основою якісної освіти, адже саме вона забезпечує активну пізнавальну діяльність, розвиток творчого потенціалу та прагнення учнів до самовдосконалення і самореалізації.

Список використаних джерел

1. Сафарян С. Організація мотивації навчальної діяльності учнів на уроках світової літератури. *Всесвітня література в школах України*. 2014. № 6. С. 27–31.
2. Гончар О. В. Роль мотивації у розвитку ідеї педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в системі вищої школи. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту.* 2010. № 12. С. 35–38.
3. Дмитришин Б. Я. Психологічні особливості формування позитивної навчальної мотивації студентів. *Проблеми сучасної психології.* 2015. Вип. 27. С. 137–150.

Надія ОСТАПИШИН
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності А1 «Освітні науки»
педагогічний факультет
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
(Наук. керівн. - доктор історичних наук, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Б. П. Савчук)

ФОРМУВАННЯ ПРОЄКТУВАЛЬНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА ТА УМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ

Сучасна система вищої освіти орієнтована на підготовку викладача нового типу, який здатний не лише передавати знання, а й цілеспрямовано проектувати освітній процес як цілеспрямовану педагогічну систему. У зв'язку з переходом до компетентнісної моделі освіти, активним розвитком цифрових технологій та зміною ролі викладача у закладі вищої освіти особливого значення набувають проєктувальні зміни.

У сучасних умовах викладач виступає не лише транслятором навчальної інформації, а й організатором, модератором та проєктувальником освітнього середовища. Саме тому здатність до педагогічного проектування стає складовою професійної компетентності майбутнього викладача.

У науково-педагогічній літературі проєктувальні вміння розглядаються як інтегрована система інтелектуальних, аналітичних, прогностичних і практичних дій, спрямованих на створення моделі майбутнього освітнього процесу. Вони забезпечують визначення цілей навчання, відбір змісту освіти, добір ефективних методів і форм організації навчальної діяльності, а також прогнозування результатів навчання [1, с. 48].

Педагогічне проєктування відрізняється від традиційного планування. Якщо планування має первинний операційний характер і підтримує підготовку

окремого заняття, то проектування має стратегічну спрямованість і охоплює логіку побудови навчальної дисципліни, систему формування компетентностей та взаємозв’язок між результатами навчання та способами їх досягнення [5, с. 128].

У структурі проєктувальних умінь доцільно виділити декілька взаємопов’язаних компонентів [2]:

Аналітичний компонент забезпечує аналіз освітніх потреб студентів, вимог освітніх стандартів та умов організації навчального процесу.

Цілепокладальний компонент пов'язаний із формулюванням результатів навчання в категорії компетентностей, знань і вмінь.

Конструктивний компонент охоплює відбір змісту навчання, методів, форм і педагогічних технологій.

Прогностичний компонент забезпечує забезпечення результатів навчання та можливих труднощів процесу у його реалізації.

Рефлексивно-корекційний компонент забезпечує оцінку ефективності навчального процесу та вносить деякі зміни.

Таким чином, проєктувальні зміни формують ядро професійної діяльності викладача, забезпечуючи системність, цільність і результативність освітнього процесу.

Формування цих умінь у майбутніх викладачів вищої школи є поетапним процесом. Доцільно виділити чотири основні етапи [4]:

Перший етап - мотиваційно-орієнтаційний. Його призначенням є формування позитивного ставлення студентів до педагогічного проектування та усвідомлення його значення у професійній діяльності викладача. На цьому етапі студенти аналізують зразки освітніх програм, навчальних курсів та моделей організації навчання.

Другий етап - когнітивно-змістовий. Він забезпечує формування системи теоретичних знань про структуру освітнього процесу, принципи побудови навчальної дисципліни, сучасні педагогічні технології та компетентнісний підхід у вищій освіті.

Третій етап - діяльно-проєктувальний. Саме на цьому етапі студенти переходять до практичної діяльності, пов’язаної з розробленням навчальних курсів, модулів, сценаріїв, розроблених або фрагментів освітніх програм. Важливу роль відіграють інтерактивні методи навчання, зокрема метод проєктів, кейс-метод, групова робота та моделювання педагогічних ситуацій.

Четвертий етап - рефлексивно-творчий. Його призначення є розвиток здатності до самостійного вдосконалення педагогічного проектування. На цьому етапі формується рефлексивна позиція викладача, що дозволяє аналізувати власну діяльність, оцінювати ефективність педагогічних рішень і визначати напрямки професійного розвитку.

Ефективність формування проєктувальних умінь значною мірою залежить від створення відповідних педагогічних умов у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів. Одним із ключових умов є практико-орієнтований характер навчання, який передбачає поєднання теоретичної підготовки з виконанням реальних або змодельованих професійних завдань [3, с. 124].

Важливою є роль системного використання проєктних технологій навчання, що дозволяє студентам створювати освітні продукти, зокрема силабуси, робочі програми дисциплін, навчальні модулі або сценарії занять. Це сприяє розвитку навичок планування та конструювання освітнього процесу.

Не менше є застосування проблемного навчання, яке створює ситуацію професійної невизначеності та стимулює студентів до пошуку оптимальних педагогічних рішень. Такий підхід проти розвитку критичного мислення, творчості та професійної самостійності.

Суттєве значення має також використання сучасного цифрового освітнього середовища. Онлайн-платформи, інтерактивні ресурси та цифрові інструменти моделювання освітніх ситуацій дозволяють наблизити процес підготовки до реальних умов професійної діяльності викладача.

Окрему роль відіграє розвиток рефлексивної культури студентів, що забезпечує здатність до аналізу власної діяльності, оцінювання результатів педагогічних рішень та постійного професійного вдосконалення.

Водночас аналіз сучасної практики підготовки викладачів вищої школи показує наявність певних проблем, серед яких недостатня системність проєктної підготовки, фрагментарність практичних завдань, слабка інтеграція навчальної дисципліни та обмежені можливості для самостійного проектування освітніх процесів студентами.

Разом із тим позитивною тенденцією є активне впровадження компетентнісного підходу, розвиток проєктно-орієнтованого навчання, використання цифрових освітніх платформ та міждисциплінарних освітніх модулів. Ці зміни створюють сприятливі передумови для більш ефективного формування проєктувальних умінь у майбутніх викладачів.

Отже, проєктувальні зміни є компонентом професійної компетентності викладача вищої школи. Вони здатні до системного конструювання освітнього процесу, прогнозування результатів навчання та його постійного вдосконалення. Ефективне формування цих умінь можливе за умови поєднання теоретичної підготовки, практичної діяльності та розвитку рефлексивної культури майбутніх викладачів.

Список використаних джерел

1. Волкова Н. Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навчально-методичний посібник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.

2. Драч І. Загальнонаукові підходи до організації навчального процесу у вищій школі. *Theory and methods of educational management*. 2014. № 3. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8592/1/3.pdf (дата звернення 09.02.2026).

3. Дубасенюк О. Діяльнісні засади підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах сучасних викликів: монографія. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2024. 366 с.

4. Кучеренко І. Гуманізація – важливий аспект модернізації сучасної освіти. 2024. URL: https://surl.li/sdsdvw
5. Локшина О. Якість вищої освіти та експертний супровід її забезпечення: досвід. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика (Серія: Педагогічні науки).* 2018. № 3-4. С. 127-132.

Вікторія РІЗНИЧУК
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А1 «Освітні науки»
педагогічний факультет
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
(Наук. керівн. – кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Л.М. ПРОКОПІВ)

РОЗВИТОК SOFT SKILLS МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується посиленням вимог до професійної компетентності викладача, здатного ефективно здійснювати педагогічну діяльність в умовах цифровізації, освітніх інновацій та динамічних суспільних змін. Важливою складовою професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти є розвиток *soft skills* – комплексу універсальних соціально-комунікативних, когнітивних та особистісних навичок, які забезпечують ефективну професійну взаємодію, адаптивність, відповідальність і здатність до саморозвитку.

Особливого значення набуває пошук інноваційних педагогічних технологій, які сприяють формуванню зазначених навичок у процесі професійної підготовки. Одним із перспективних засобів є інтелектуально-ігрові технології,

що поєднують пізнавальну активність, проблемно-пошукову діяльність, командну взаємодію та елементи змагальності.

Аналіз сучасних наукових досліджень засвідчує зростання уваги до розвитку *soft skills* у системі педагогічної освіти. Є. Воробйова та В. Сідельнікова (2025) акцентують на психологічних аспектах формування гнучких навичок майбутніх педагогів, їх значенні для професійного становлення особистості [1]. Дослідження A. López-Serrano та співавторів (2025) підтверджує потенціал серйозних ігор для розвитку усвідомлення студентами значущості командної роботи, комунікації, управління стресом і творчого розв'язання проблем [2].

У контексті нашого дослідження *soft skills майбутнього викладача ЗВО* розглядаємо як інтегровану сукупність надпрофесійних навичок, що забезпечують здатність до конструктивної педагогічної взаємодії, критичного й творчого мислення, командної діяльності, емоційної саморегуляції, лідерства та ефективного розв'язання професійних завдань.

Інтелектуально-ігрові технології визначаємо як систему педагогічно організованих форм і методів навчання, що ґрунтуються на використанні інтелектуальних завдань, проблемних ситуацій, рольової взаємодії та ігрових механізмів для активізації мисленнєвої діяльності й розвитку професійно значущих якостей особистості.

Важливим напрямом застосування зазначених технологій є розвиток комунікативних навичок і командної роботи. Участь майбутніх викладачів у командних інтелектуальних іграх, педагогічних квестах, дискусіях та рольових ситуаціях передбачає обмін інформацією, аргументацію власної позиції, узгодження рішень і розподіл функціональних обов'язків. Такі види діяльності сприяють формуванню культури професійного спілкування, відповідальності за спільний результат та здатності до конструктивного розв'язання суперечностей.

Науковий інтерес становить дослідження C. Latorre-Cosculluela, V. Sierra-Sánchez і S. Vázquez-Toledo (2025), присвячене взаємозв'язку гейміфікації, спільного навчання та розвитку універсальних компетентностей студентів.

Автори розглядають поєднання ігрових механізмів із колективною навчальною діяльністю як перспективний напрям удосконалення освітнього процесу [3].

Не менш значущим є розвиток критичного мислення та креативності. Інтелектуальні ігри передбачають аналіз інформації, пошук нестандартних рішень, оцінювання альтернатив і прогнозування результатів діяльності. Зокрема, під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін доцільним є використання педагогічних кейсів, ігор «Педагогічний консиліум», «Освітній детектив», «Методичний турнір», які моделюють реальні ситуації професійної діяльності викладача ЗВО.

Вважаємо, що особливу педагогічну цінність становлять рольові та ділові ігри, у процесі яких здобувачі освіти виконують функції викладача, модератора, експерта, керівника команди або учасника педагогічної дискусії. Моделювання професійних ролей забезпечує розвиток лідерських якостей, організаційних здібностей, емоційного інтелекту та здатності ухвалювати рішення в умовах невизначеності.

В умовах цифрової трансформації освітнього процесу актуалізується застосування цифрових інтелектуально-ігрових платформ, інтерактивних вікторин, віртуальних квестів і симуляцій педагогічних ситуацій. Такі засоби дають можливість організовувати командну діяльність, забезпечувати оперативний зворотний зв'язок і створювати ситуації активної взаємодії. У дослідженні R. Berd-Gómez та співавторів (2026) продемонстровано потенціал гейміфікованих цифрових інструментів для підвищення залученості, навчальної мотивації та цифрової автономності майбутніх педагогів [4].

На нашу думку, результативність розвитку *soft skills* майбутніх викладачів засобами інтелектуально-ігрових технологій залежить від реалізації комплексу педагогічних умов: створення інтерактивного освітнього середовища; систематичного включення інтелектуально-ігрових завдань у зміст професійної підготовки; забезпечення командної взаємодії; поєднання ігрової діяльності з рефлексією; застосування формувального оцінювання особистісних і професійних досягнень.

Важливо, щоб ігрові технології не обмежувалися розважальною функцією, а були спрямовані на досягнення конкретних результатів навчання. Відтак доцільним є використання рефлексивних обговорень, самооцінювання та взаємооцінювання, що дозволяють визначати індивідуальну динаміку розвитку комунікативних, лідерських і когнітивних навичок.

Отже, інтелектуально-ігрові технології є перспективним засобом розвитку *soft skills* майбутніх викладачів закладів вищої освіти. Їх цілеспрямоване впровадження сприяє формуванню комунікативної компетентності, критичного мислення, креативності, лідерських якостей, умінь командної роботи та професійної адаптивності. Перспективи подальших досліджень пов'язуємо з обґрунтуванням педагогічних умов і розробленням діагностичного інструментарію оцінювання рівнів сформованості *soft skills* майбутніх викладачів у процесі застосування інтелектуально-ігрових технологій.

Список використаних джерел

1. Воробйова Є. В., Сідельнікова В. Психологічні особливості розвитку soft skills майбутніх педагогів у закладах вищої освіти. 2025. DOI: https://doi.org/10.20998/2078-7782.2025.4.01.

2. López-Serrano A., McGowan N., Moreno-Ger P., Burgos D. Teaching soft skills in higher education through serious games: validation of the Compete! gamification. *Smart Learning Environments*. 2025. Vol. 12. Article 49. DOI: https://doi.org/10.1186/s40561-025-00401-5.

3. Latorre-Cosculluela C., Sierra-Sánchez V., Vázquez-Toledo S. Gamification, collaborative learning and transversal competences: analysis of academic performance and students' perceptions. *Smart Learning Environments*. 2025. Vol. 12. Article 2. DOI: https://doi.org/10.1186/s40561-024-00361-2.

4. Berd-Gómez R., Carrión-Candel E., Medina C. G., Rubio González R., González-Martín A. M. Gamified digital tools and the perceived learning experience in distance preservice teacher education. *Discover Education*. 2026. Vol. 5. Article 876. DOI: https://doi.org/10.1007/s44217-026-02121-5.

Дмитро СКРИПНИК
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності А1 «Освітні науки»
педагогічний факультет
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
(Наук. керівн. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика І.В. ЄГОРОВА)

LEARNING ANALYTICS ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ІНСТРУМЕНТ МОНІТОРИНГУ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується стрімкою цифровізацією освітнього процесу. Впровадження систем управління навчанням (Learning Management Systems, LMS) створило безпрецедентні можливості для збору інформації про навчальну діяльність студентів. За даними EDUCAUSE (2024), понад 95 % закладів вищої освіти у розвинених країнах використовують LMS як основну платформу організації освітнього процесу [1]. Водночас потенціал аналітичних інструментів цих платформ залишається значною мірою нереалізованим. Проблема відсіву студентів залишається критичною: за даними Євростату (2023), середній показник завершення навчання у ЗВО країн Європейського Союзу становить лише 68 % [2]. В Україні Стратегія розвитку вищої освіти на 2022–2032 роки визначає цифровізацію освіти як пріоритетний напрям, проте систематичне використання аналітики навчальних даних для підтримки прийняття рішень залишається обмеженим [3]. Це актуалізує дослідження систем аналітики навчальних даних (Learning Analytics, LA) як інноваційного інструменту підвищення якості вищої освіти.

Проблематика Learning Analytics активно досліджується міжнародною науковою спільнотою з початку 2010-х років. Фундаментальні роботи G. Siemens та P. Long (2011) заклали теоретичні основи аналітики навчальних даних, визначивши LA як «вимірювання, збір, аналіз та звітування даних про студентів

та їх контексти з метою розуміння та оптимізації навчання й середовища, в якому воно відбувається» [4]. R. Ferguson (2012) систематизувала рушійні сили та виклики розвитку LA [5]. D. Gašević, S. Dawson та G. Siemens (2015) наголосили на необхідності педагогічної спрямованості аналітики [6]. K. Arnold та M. Pistilli (2012) продемонстрували ефективність системи раннього попередження Course Signals Університету Пердью, яка сприяла зниженню відсіву студентів на 21 % [7]. У вітчизняній науці проблеми цифровізації освіти досліджували В. Биков, Н. Морзе, О. Спірін, С. Литвинова. Проте комплексних досліджень систем аналітики навчальних даних в українському освітньому контексті бракує, що обумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета дослідження — проаналізувати системи аналітики навчальних даних як інструмент підвищення якості освіти у закладах вищої освіти та представити результати розробки прототипу такої системи для Карпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Концепція Learning Analytics виникла на перетині кількох наукових дисциплін — педагогіки, інформатики, статистики та психології — і набула інституційного оформлення після проведення першої Міжнародної конференції Learning Analytics and Knowledge (LAK) у 2011 році. Головними цілями LA є: підвищення ретенції студентів, покращення академічної успішності, персоналізація навчання та забезпечення якості освіти на інституційному рівні.

Системи LA реалізують чотири рівні аналітики, кожен з яких має зростаючу складність та цінність для користувача. Описова аналітика («що відбулося?») базується на агрегації та візуалізації даних у формі дашбордів — інтерактивних панелей, що відображають ключові показники навчального процесу: кількість входів до LMS, час на платформі, відсоток виконаних завдань, розподіл оцінок. Діагностична аналітика («чому це відбулося?») застосовує методи кореляційного та факторного аналізу для виявлення причинно-наслідкових зв'язків між поведінковими патернами студентів та їх академічними результатами. Прогнозна аналітика («що може відбутися?») використовує алгоритми машинного навчання — логістичну регресію, дерева рішень, нейронні

мережі — для моделювання ймовірності відсіву або неуспішності. Рекомендаційна аналітика («що слід зробити?») генерує персоналізовані поради для студентів та викладачів на основі результатів попередніх рівнів аналізу [6].

Ключовим елементом системи Learning Analytics є модель «цифрового сліду» студента, яку ми розробили в межах нашого дослідження. Ця модель інтегрує різнотипні метрики навчальної діяльності в єдиний аналітичний профіль. До основних категорій метрик належать: метрики активності (частота входів до LMS, тривалість сесій, кількість переглядів ресурсів), метрики прогресу (відсоток виконаних завдань, динаміка оцінок, тренди успішності), метрики взаємодії (участь у форумах, кількість повідомлень, взаємодія з однолітками) та часові патерни (регулярність навчання, розподіл активності протягом тижня, своєчасність подань). На основі цих базових метрик обчислюються інтегровані показники: Engagement Score (індекс залученості), Risk Score (оцінка ризику) та Progress Index (індекс прогресу).

Особливо важливою функцією систем LA є механізм раннього попередження (Early Warning System, EWS), призначений для ідентифікації студентів групи ризику на ранніх етапах навчання. Ми розробили правило-базований алгоритм оцінки ризику, що враховує п'ять факторів: рівень активності в LMS (вага 0,25), відсоток виконаних завдань (0,25), середній бал (0,20), частоту входів (0,15) та своєчасність подань (0,15). Кожен фактор оцінюється за шкалою від 0 до 100 балів, а зважена сума визначає загальний рівень ризику. Студенти класифікуються за чотирма рівнями: HIGH (≤ 30 балів), MEDIUM (31–55), LOW (56–75) та NONE (> 75). Це дає змогу викладачам здійснювати адресну підтримку найбільш вразливих здобувачів освіти.

У межах дослідження нами розроблено прототип веб-системи Learning Analytics на базі сучасного технологічного стеку: React 18 з Redux Toolkit (фронтенд), NestJS (бекенд) та MongoDB (база даних). Прототип реалізує функції управління даними про студентів і курси, збору та аналізу навчальних подій, обчислення індивідуальних та агрегованих метрик, автоматичної ідентифікації студентів групи ризику та візуалізації через інтерактивні дашборди. Архітектура

системи передбачає можливість інтеграції з LMS Moodle через стандартизований Web Services API.

Проведений нами аналіз практик використання аналітики у Карпатському національному університеті імені В. Стефаника засвідчив значний розрив між наявними можливостями та їх реальним використанням. За результатами опитування викладачів (N = 45), лише 23 % регулярно переглядають аналітичні звіти LMS Moodle, 67 % вважають наявні інструменти недостатньо інформативними, а 89 % зацікавлені у впровадженні систем раннього попередження. Не впроваджено автоматизованих механізмів ідентифікації студентів групи ризику, агрегованих дашбордів для адміністраторів програм та інтеграції даних з різних джерел. Ці результати підтверджують практичну потребу у розробці спеціалізованих аналітичних інструментів.

Тестування прототипу на згенерованих даних (100 студентів, 4 курси, 5 000 навчальних подій) підтвердило працездатність системи та коректність класифікації студентів за рівнями ризику. Середній час відповіді API становив 120 мс, час перерахунку ризиків — 2,5 с, що є прийнятним для роботи в режимі реального часу. На основі апробації розроблено методичні рекомендації для викладачів щодо регулярності моніторингу (щонайменше раз на тиждень), інтерпретації рівнів ризику та відповідних дій, аналізу факторів ризику перед контактом зі студентом та дотримання етичних принципів використання даних.

Проведене дослідження дозволяє констатувати, що системи аналітики навчальних даних є ефективним інноваційним інструментом підвищення якості вищої освіти в умовах цифрової трансформації. Вони дають змогу трансформувати пасивно накопичені дані LMS у практичні рекомендації для покращення освітнього процесу. Розроблений нами прототип системи Learning Analytics на базі сучасного технологічного стеку демонструє можливість створення ефективних аналітичних інструментів, адаптованих до потреб українських ЗВО. Запропонована модель «цифрового сліду» студента та алгоритм раннього попередження з п'ятьма факторами ризику забезпечують своєчасну ідентифікацію студентів, яким потрібна додаткова підтримка.

Впровадження таких систем у закладах вищої освіти України сприятиме підвищенню ретенції студентів, персоналізації навчання та забезпеченню прийняття обґрунтованих управлінських рішень на основі даних. Перспективи подальших досліджень пов'язані із впровадженням моделей машинного навчання для прогнозування ризику відсіву, інтеграцією з Moodle у режимі реального часу та проведенням крос-інституційних досліджень ефективності аналітичних інструментів.

Список використаних джерел

1. EDUCAUSE. 2024 EDUCAUSE Horizon Report: Teaching and Learning Edition. 2024. 58 p.

2. Eurostat. Tertiary education statistics. 2023. URL: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/ (дата звернення: 15.01.2026).

3. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки : схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 р. № 286-р.

4. Siemens G., Long P. Penetrating the Fog: Analytics in Learning and Education. *EDUCAUSE Review*. 2011. Vol. 46, No. 5. P. 30–40.

5. Ferguson R. Learning Analytics: Drivers, Developments and Challenges. *International Journal of Technology Enhanced Learning*. 2012. Vol. 4, No. 5/6. P. 304–317.

6. Gašević D., Dawson S., Siemens G. Let's not forget: Learning analytics are about learning. *TechTrends.* 2015. Vol. 59, No. 1. P. 64–71.

7. Arnold K. E., Pistilli M. D. Course signals at Purdue: Using learning analytics to increase student success. Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge. ACM, 2012. P. 267–270.

8. Macfadyen L. P., Dawson S. Mining LMS data to develop an "early warning system" for educators: A proof of concept. *Computers & Education*. 2010. Vol. 54, No. 2. P. 588–599.

9. Биков В. Ю., Спірін О. М., Лупаренко Л. А. Відкриті web-орієнтовані системи моніторингу впровадження результатів науково-педагогічних

досліджень. *Теорія і практика управління соціальними системами.* 2014. № 1. С. 3–25.

10. Морзе Н. В., Глазунова О. Г. Формування і оцінювання ІКТ-компетентностей науково-педагогічних працівників в умовах впровадження дистанційних технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2012. № 6 (32). URL: http://journal.iitta.gov.ua (дата звернення: 15.01.2026).

Назар ТКАЧИШИН

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,

спеціальності А1 «Освітні науки»

педагогічний факультет

Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,

(Наук. керівн. – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика В.В. СТИНСЬКА)

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ (90-ТІ РР. XX – ПЕРША ЧВЕРТЬ XXI СТ.)

Соціокультурний простір здобувачів вищої освіти доцільно розглядати як систему освітніх можливостей, у межах якої відбувається не лише розвиток соціальних компетентностей, а й формування системи загальнолюдських цінностей майбутніх педагогів. Взаємодія з соціальним середовищем, залучення до різних видів діяльності та реалізація комунікативних потреб сприяють утвердженню таких ціннісних орієнтацій, як відповідальність, толерантність, повага до інших і готовність до співпраці.

Освітнє середовище закладу вищої освіти забезпечує умови для цілісного розвитку майбутніх педагогів, поєднуючи навчальну, культурну, творчу та соціальну діяльність. Така інтеграція сприяє не лише засвоєнню знань і вмінь, а

й формуванню ціннісного ставлення до себе, інших, професії та суспільства. У цьому контексті особливого значення набуває розвиток гуманістичних цінностей як основи професійної етики педагога [3, с. 32-34].

Взаємодія здобувачів вищої освіти та викладачів у межах соціокультурного середовища ґрунтується на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що забезпечує формування цінностей партнерства, взаємоповаги та відповідальності. Це сприяє не лише професійному становленню, а й інтеріоризації культурних і моральних норм, які визначають поведінку особистості [3, с. 32-34].

Освітнє середовище закладу вищої освіти України як соціокультурний механізм є ключовим чинником соціалізації майбутніх педагогів, оскільки забезпечує засвоєння культурних норм, традицій і духовних цінностей суспільства. Воно формує уявлення про базові моральні категорії – добро, справедливість, гідність, відповідальність – що визначають професійну та життєву позицію особистості. Водночас у ньому створюються умови для розвитку емпатії, толерантності та міжкультурної взаємодії [2, с. 73].

Важливим є також орієнтація соціокультурного середовища на етнокультурні цінності, що сприяє формуванню національної ідентичності, поваги до культурної спадщини та відкритості до інших культур. Це забезпечує гармонійне поєднання загальнолюдських і національних цінностей у структурі особистості майбутнього педагога [1, с. 86-90].

Освітнє середовище закладу вищої освіти сприяє формуванню ціннісного ставлення до професійної діяльності, розвитку самореалізації та самовдосконалення майбутніх педагогів, відповідальності за результати праці, а також критичного мислення, рефлексії й здатності до морального вибору в професійних ситуаціях. Таким чином, воно виступає ефективним соціокультурним механізмом формування загальнолюдських цінностей майбутніх педагогів, забезпечуючи не лише засвоєння знань, а й розвиток їхньої ціннісно-смислової сфери, що визначає професійну й громадянську позицію особистості.

Список використаних джерел

1. Геворгян Н. М., Салова Т. А. Інтерактивність як характеристика соціокультурного освітнього середовища вищого навчального закладу. *Гуманізація навчально-виховного процесу.* 2020. № 1(99). С. 86–96. DOI: https://doi.org/10.31865/2077-1827.1(99)2020.198146
2. Замашкіна О. Д. Формування ціннісних орієнтацій у соціокультурному освітньому середовищі закладу вищої освіти. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія : педагогіка і психологія.* 2020. Випуск 62. С. 70–74. DOI: 10.31652/2415-7872-2020-62-70-74
3. Мен'ї Я. Особливості формування соціокультурного середовища в закладах вищої освіти. *Педагогічні науки.*2022. №99. С. 30–36. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2022-99-5

Олександр ЦІМЕРМАН
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А1 «Освітні науки»
педагогічний факультет
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
(Наук. керівн. – кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Л.М. ПРОКОПІВ)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ STEM-ОСВІТИ

Сучасні трансформаційні процеси в українській освіті, пов'язані з реалізацією концепції Нової української школи, цифровізацією освітнього середовища та впровадженням інноваційних педагогічних технологій, актуалізують питання вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Особливого значення набуває формування

готовності педагогів до організації інтегрованого, дослідницького та практико-орієнтованого навчання, що передбачає використання STEM-підходу.

Нормативним підґрунтям розвитку цього напряму є Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти), схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 5 серпня 2020 р. № 960-р. Документ визначає STEM-освіту одним із пріоритетних напрямів модернізації освітньої системи, спрямованим на формування компетентностей, необхідних для інноваційного розвитку суспільства та підготовки фахівців майбутнього [1].

STEM-освіта передбачає інтеграцію природничих наук (Science), технологій (Technology), інженерії (Engineering) та математики (Mathematics) у цілісний освітній процес, орієнтований на практичне застосування знань, розв’язання проблемних завдань, експериментування, моделювання та проєктну діяльність. За таких умов учитель початкової школи виступає не лише транслятором знань, а й організатором дослідницької діяльності, консультантом і модератором навчального процесу. Відповідно, його професійна підготовка має охоплювати формування здатності інтегрувати різні освітні галузі, організовувати експериментальну, конструкторську та проєктну діяльність молодших школярів.

Питання підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання STEM-технологій у професійній діяльності розглядає А. Дрокіна, акцентуючи увагу на необхідності системного формування відповідної професійної готовності [2]. О. Кисла, В. Коваль та В. Григоренко наголошують на важливості інтеграції STEM-компонентів в освітні програми, опанування майбутніми педагогами наукових і методичних основ STEM-освіти, участі у STEM-проєктах та проходження педагогічної практики [3]. У цьому контексті особливої актуальності набуває визначення педагогічних умов, які забезпечують результативність такої підготовки.

STEM-компетентність майбутнього вчителя початкової школи доцільно розглядати як інтегровану характеристику професійної готовності, що поєднує природничо-наукові, математичні, технологічні, інженерно-конструкторські,

дослідницькі та методичні знання й уміння. Її складниками є розуміння наукових і технологічних принципів, володіння цифровими та інженерними інструментами, здатність організовувати експерименти, дослідницькі завдання й навчальні проєкти, уміння здійснювати вимірювання, аналізувати та інтерпретувати результати, а також застосовувати діяльнісні й інтегровані методики навчання молодших школярів.

Аналіз наукових досліджень та освітніх практик дає змогу виокремити шість взаємопов'язаних педагогічних умов ефективної STEM-підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Першою умовою є цілеспрямована інтеграція STEM-компонентів у зміст професійної підготовки. Вона передбачає системне включення природничо-наукових, математичних, технологічних та інженерних знань у зміст фахових і методичних освітніх компонентів. Важливо забезпечити міжпредметну взаємодію, щоб майбутні педагоги могли не лише засвоювати окремі навчальні дисципліни, а й бачити можливості їх практичного застосування під час організації інтегрованого навчання в початковій школі. Такий підхід узгоджується з позицією О. Кислої, В. Коваль та В. Григоренко щодо необхідності вдосконалення змісту освітніх програм і введення компонентів, спрямованих на STEM-підготовку [3].

Другою умовою є створення дослідницько-проєктного STEM-орієнтованого освітнього середовища. Її реалізація передбачає залучення студентів до розроблення навчальних моделей, проведення експериментів, конструювання, програмування, моделювання природних явищ та виконання міждисциплінарних проєктів. Особливого значення набуває організація освітньої діяльності на основі проблемних ситуацій, які спонукають майбутніх учителів самостійно шукати інформацію, висувати гіпотези, перевіряти припущення та презентувати отримані результати. Т. Мухіна обґрунтовує значущість STEM-орієнтованого освітнього середовища як однієї з провідних умов формування готовності майбутніх учителів початкових класів до використання STEM-технологій [4].

Третьою умовою є використання сучасних технічних і цифрових засобів STEM-навчання. До них належать робототехнічні конструктори, Arduino, micro, цифрові датчики, вимірювальні пристрої, віртуальні лабораторії, онлайн-симулятори, інструменти 3D-моделювання та середовища візуального програмування. Їх застосування сприяє поєднанню теоретичних знань із практичною діяльністю, розвитку технічного мислення та формуванню вмінь використовувати цифрові інструменти для організації дослідницької діяльності молодших школярів.

Четвертою умовою є підготовка викладачів закладів вищої освіти до реалізації STEM-підходу. Ефективність упровадження STEM-освіти значною мірою залежить від професійної та методичної готовності викладача, його здатності інтегрувати зміст різних дисциплін, застосовувати інноваційні технології, організовувати дослідницьку й проєктну діяльність студентів. Це передбачає систематичне професійне вдосконалення, опанування сучасних цифрових інструментів, методик експериментального навчання та технологій інженерного конструювання.

П’ятою умовою є забезпечення командної творчої та проєктної діяльності студентів. STEM-освіта передбачає активну взаємодію учасників освітнього процесу, спільне визначення проблеми, генерування ідей, розподіл завдань, моделювання, конструювання та презентацію результатів. Використання групових проєктів, дослідницьких завдань, навчальних кейсів і творчих майстерень сприяє розвитку комунікативних умінь, відповідальності, креативності та здатності до співпраці. Такий формат діяльності забезпечує набуття майбутніми педагогами досвіду організації командної роботи, необхідного для професійної діяльності в початковій школі.

Шостою умовою є практико-орієнтована підготовка майбутніх учителів через співпрацю закладів вищої освіти із закладами загальної середньої освіти. Вона передбачає залучення студентів до проведення STEM-уроків, майстер-класів, навчальних експериментів, дослідницьких занять і проєктної діяльності з молодшими школярами. Педагогічна практика забезпечує можливість апробації

здобутих знань і методичних умінь у реальному освітньому середовищі, сприяє усвідомленню особливостей організації інтегрованого навчання та розвитку професійної впевненості майбутнього вчителя. На важливості практичного занурення в освітнє середовище Нової української школи та участі здобувачів освіти у STEM-проєктах наголошують О. Кисла, В. Коваль та В. Григоренко [3].

Практична реалізація зазначених педагогічних умов у закладах вищої освіти може здійснюватися через функціонування STEM-центрів, лабораторій робототехніки, цифрових лабораторій, навчальних майстерень і мейкерспейсів. Перспективним є використання методичних конструкторських занять, під час яких студенти розробляють навчальні моделі для пояснення природних і технічних явищ, створюють мінілабораторії, розробляють фрагменти інтегрованих STEM-уроків, проводять досліди з використанням цифрового вимірювального обладнання.

Доцільним є також упровадження спеціальних освітніх компонентів, зокрема «Основи STEM-освіти в початковій школі», «Методика проєктної діяльності молодших школярів», «Інженерна та дослідницька творчість у початковій школі». Вони сприятимуть системному засвоєнню студентами теоретичних основ STEM-освіти, формуванню методичної компетентності та набуттю практичного досвіду організації інтегрованого навчання.

Важливим складником підготовки є рефлексивна діяльність майбутніх педагогів, спрямована на аналіз власних освітніх досягнень, оцінювання результативності виконаних проєктів, виявлення труднощів і визначення перспектив професійного вдосконалення. Серед ефективних інструментів такої роботи можна виокремити рефлексивні щоденники, портфоліо, відеоаналіз і рефлексивні есе, які сприяють розвитку професійної самостійності та готовності до інноваційної педагогічної діяльності [4].

Отже, підготовка майбутніх учителів початкової школи засобами STEM-освіти потребує комплексного підходу, що передбачає оновлення змісту професійної освіти, створення відповідного освітнього середовища, упровадження сучасних технологій та розширення можливостей практичної

діяльності студентів. До основних педагогічних умов такої підготовки належать інтеграція STEM-компонентів у зміст освітніх програм, формування дослідницько-проєктного середовища, використання технічних і цифрових засобів, методична готовність викладачів, організація командної творчої діяльності та співпраця закладів вищої освіти зі школами.

Реалізація визначених умов сприятиме формуванню STEM-компетентності, дослідницьких і конструкторських умінь, методичної впевненості та професійної готовності майбутніх учителів до організації інтегрованого, діяльнісного й практико-орієнтованого навчання молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) : розпорядження Кабінету Міністрів України від 05.08.2020 № 960-р.

2. Дрокіна А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до використання STEM-технологій у фаховій діяльності. Освітні обрії. 2023. Т. 57, № 2. С. 93–96. DOI: 10.15330/obrii.57.2.93-96.

3. Кисла О., Коваль В., Григоренко В. Шляхи підготовки майбутніх учителів до впровадження STEM-освіти у початковій школі. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2025. № 218. С. 127–133. DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-218-127-133.

4. Мухіна Т. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативності учнів засобами STEM-технологій. Acta Paedagogica Volynienses. 2025. № 5. С. 130–138. DOI: 10.32782/apv/2025.5.18.

Діана ШАГАН
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти ІІ курсу,
спеціальності А5.39 «Професійна освіта. Цифрові технології»,
педагогічний факультет
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
(Наук. керівн. – доктор філософії, асистент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Н.Я. БАСАРАБ)

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ

Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується посиленням ролі цифрових технологій у формуванні громадянської свідомості, національної ідентичності та ціннісних орієнтирів молодого покоління. Особливої актуальності ця проблематика набуває в умовах повномасштабної війни, гібридної агресії та постійного інформаційно-психологічного впливу на українське суспільство. За таких обставин цифровий простір стає не лише середовищем комунікації, навчання й обміну інформацією, а й важливим простором боротьби за національну ідентичність, історичну пам’ять, суспільну консолідацію та інформаційний суверенітет держави.

Нормативно-правові засади національно-патріотичного виховання визначено в Указі Президента України № 286/2019 «Про Стратегію національно-патріотичного виховання», яким окреслено пріоритетність формування національної свідомості, патріотизму, поваги до державних символів, історичного минулого, культурної спадщини та готовності громадян до захисту незалежності й територіальної цілісності України [2]. Водночас Закон України «Про основні засади забезпечення кібербезпеки України» № 2163-VIII визначає правові та організаційні основи забезпечення кібербезпеки, наголошуючи на необхідності захисту національних інформаційних ресурсів і кіберпростору держави [1]. Поєднання положень цих нормативних документів дає підстави

розглядати цифрову грамотність, інформаційну культуру та кібербезпеку як важливі складники сучасного національно-патріотичного виховання.

Метою тез є обґрунтування можливостей використання цифрових технологій у процесі національно-патріотичного виховання молоді, визначення їхнього потенціалу у формуванні медіаграмотності, критичного мислення, інформаційної культури та відповідального ставлення до захисту національного інформаційного простору.

У сучасних умовах патріотизм не обмежується емоційним ставленням до Батьківщини, знанням її історії чи усвідомленням належності до української нації. Він передбачає активну громадянську позицію, відповідальність за інформаційне середовище держави, здатність протидіяти дезінформації та свідоме використання цифрових ресурсів. Відтак важливим завданням закладів освіти є формування в молоді інформаційної культури, яка охоплює не лише володіння цифровими інструментами, а й етичні принципи роботи з інформацією, критичне оцінювання повідомлень, дотримання правил цифрової безпеки та усвідомлення суспільних наслідків власної онлайн-діяльності.

Особливості сприйняття інформації сучасною молоддю зумовлені переважанням візуальних каналів комунікації, високою швидкістю споживання контенту та активним використанням соціальних мереж. Значна кількість інформаційних повідомлень, короткі формати подання матеріалу й емоційна насиченість цифрового контенту можуть ускладнювати його критичне осмислення. Особливої уваги потребує психологічна вразливість молоді до маніпулятивних впливів, які ґрунтуються на експлуатації емоцій страху, гніву, тривоги та недовіри. У цьому контексті важливе значення має науковий доробок Г. Почепцова, який розглядає інформаційно-психологічне протиборство як систему цілеспрямованих впливів на свідомість і поведінку людей [3].

Інформаційні атаки можуть реалізовуватися через поширення неправдивих повідомлень, фрагментацію інформації, створення інформаційного шуму, маніпулювання суспільними настроями та формування панічних чуток. Їхньою метою є викривлення сприйняття подій, послаблення довіри до

державних інституцій, дестабілізація суспільства та провокування внутрішніх конфліктів. Тому одним із ключових напрямів національно-патріотичного виховання стає розвиток здатності молоді розпізнавати деструктивні інформаційні впливи, перевіряти достовірність повідомлень і відповідально поширювати інформацію [3].

Важливим інструментом реалізації цього завдання є медіаграмотність, яка передбачає вміння знаходити, аналізувати, оцінювати та використовувати інформацію з різних джерел. У науково-методичних працях, присвячених розвитку медіаграмотності та критичного мислення у вищій освіті, акцентується увага на необхідності інтеграції медіаосвітніх компонентів у професійну підготовку здобувачів вищої освіти, формуванні навичок критичного аналізу медіаконтенту та усвідомленого сприйняття інформації [4]. У контексті національно-патріотичного виховання медіаграмотність набуває особливого значення, оскільки допомагає молоді відрізняти факти від суджень, виявляти маніпулятивні повідомлення, розпізнавати пропаганду та протидіяти поширенню дезінформації.

Практична реалізація медіаосвітнього напряму може передбачати використання технологій фактчекінгу, зокрема пошук першоджерел, перевірку репутації інформаційних ресурсів, зіставлення повідомлень з офіційними джерелами, контекстуальний аналіз інформаційних приводів. Для перевірки достовірності візуального контенту доцільно застосовувати інструменти зворотного пошуку зображень (Reverse Image Search), аналізувати метадані фотографій і відеоматеріалів, встановлювати обставини їх створення та поширення. Такі практики сприяють формуванню критичного мислення, інформаційної відповідальності й усвідомленої громадянської позиції.

Цифрові технології у процесі національно-патріотичного виховання виконують також просвітницьку та контрпропагандистську функції. Просвітницький потенціал полягає у створенні й поширенні достовірного інформаційного контенту про історію України, національні традиції, культурну спадщину, державні символи, видатних українців і сучасні досягнення держави.

Цифрові платформи, соціальні мережі, мультимедійні ресурси та освітні онлайн-середовища відкривають можливості для залучення молоді до створення власних інформаційних продуктів, популяризації української мови й культури, збереження історичної пам'яті.

Контрпропагандистська функція передбачає формування здатності протидіяти фейкам, маніпуляціям і ворожим інформаційним впливам. Важливо, щоб молодь не лише розпізнавала неправдиву інформацію, а й усвідомлювала власну відповідальність за її подальше поширення. Отже, сучасний патріотизм виявляється також у захисті національного інформаційного простору, підтримці достовірних джерел інформації та відповідальній цифровій комунікації.

Окремим складником національно-патріотичного виховання є формування культури кібербезпеки. У цифровому середовищі громадянська відповідальність охоплює не лише інформаційну поведінку, а й дотримання правил кібергігієни, захист персональних даних, безпечне користування цифровими сервісами та запобігання несанкціонованому доступу до облікових записів. Важливою загрозою залишається соціальна інженерія, що ґрунтується на психологічному маніпулюванні користувачами з метою отримання конфіденційної інформації. До її поширених проявів належать фішингові повідомлення, шахрайські посилання, маніпулятивні опитування та спроби викрадення персональних даних.

Наслідки кіберінцидентів можуть виходити за межі особистої цифрової безпеки: зламані облікові записи можуть використовуватися для поширення дезінформації, шахрайства та залучення профілів до бот-мереж. Тому важливими практичними навичками молоді мають стати використання складних і унікальних паролів, застосування двофакторної автентифікації, безпечне зберігання даних у хмарних середовищах, перевірка підозрілих повідомлень і посилань. Такі заходи узгоджуються із загальними засадами забезпечення кібербезпеки, визначеними законодавством України [1].

Отже, використання цифрових технологій у національно-патріотичному вихованні молоді має комплексний характер і передбачає поєднання

інформаційно-просвітницької діяльності, розвитку медіаграмотності, критичного мислення та формування культури кібербезпеки. Важливим результатом такого виховання має стати перехід від пасивного споживання цифрового контенту до активної, відповідальної та свідомої участі молоді в захисті національного інформаційного простору.

Таким чином, цифрові технології є дієвим інструментом національно-патріотичного виховання за умови їх цілеспрямованого педагогічного використання. Їхній виховний потенціал реалізується через формування національної ідентичності, поваги до історико-культурної спадщини, медіаграмотності, критичного мислення та відповідальної цифрової поведінки. Особливого значення в умовах воєнного стану набуває формування своєрідного «цифрового імунітету» молоді – здатності протистояти інформаційним маніпуляціям, розпізнавати дезінформацію, захищати власні цифрові ресурси та усвідомлювати особисту відповідальність за інформаційну безпеку держави.

Список використаних джерел

1. Про основні засади забезпечення кібербезпеки України : Закон України від 05.10.2017 № 2163-VIII. Відомості Верховної Ради України. 2017. № 45. Ст. 403.

2. Про Стратегію національно-патріотичного виховання : Указ Президента України від 18.05.2019 № 286/2019.

3. Почепцов Г. Г. Психологические войны. Москва : Рефл-бук ; Київ : Ваклер, 2000. 528 с.

4. Іванова Т. Медіаграмотність та критичне мислення в процесі викладання дисциплін комунікаційного циклу : навчальний посібник / за загал. ред. В. Іванова. Київ : Центр вільної преси, 2024. 178 с.

Олена ШТУРМАК
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти ІІІ курсу,
спеціальності А5.39 «Професійна освіта. Цифрові технології»,
педагогічний факультет
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
(Наук. керівн. – докторка філософії, асистентка кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика М. П. ДЕРЕНЮК)

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ БЕЗПЕКИ ЗДОБУВАЧІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Цифровізація професійної освіти створює нові можливості для організації освітнього процесу, розширює доступ до інформаційних ресурсів, професійного програмного забезпечення, електронних платформ, хмарних сервісів та засобів цифрової комунікації. Водночас активне використання цифрових технологій супроводжується появою ризиків, пов’язаних із втратою або незаконним використанням персональних даних, шахрайством, фішингом, шкідливим програмним забезпеченням, несанкціонованим доступом до облікових записів, поширенням недостовірного та маніпулятивного контенту. У зв’язку з цим одним із актуальних завдань професійної освіти є не тільки підготовка здобувачів до використання цифрових технологій, а й формування здатності безпечно та відповідально діяти в цифровому середовищі.

Проблема цифрової та інформаційної безпеки учасників освітнього процесу представлена в сучасних українських дослідженнях у контексті цифрової компетентності, захисту інформації, відповідального використання цифрових ресурсів та створення безпечного освітнього середовища. Л. Петренко цифрову безпеку розглядає як важливу складову цифрової компетентності, що охоплює захист пристроїв, безпечне підключення до мережі Інтернет, захист персональних даних і приватності, запобігання шахрайству та зловживанням, а також збереження здоров’я і благополуччя людини в цифровому середовищі [4].

Це дозволяє трактувати цифрову безпеку значно ширше, ніж сукупність технічних засобів захисту інформації.

Відтак безпечна цифрова поведінка передбачає не лише знання правил користування цифровими пристроями, а й здатність людини оцінювати можливі ризики власних дій. Здобувач повинен розуміти, яку інформацію можна передавати через цифрові сервіси, які дані потребують захисту, як перевірити надійність ресурсу, чому небезпечно переходити за невідомими посиланнями або встановлювати неперевірене програмне забезпечення. Важливим стає формування звички оцінювати цифрову дію до її виконання, а не лише реагувати на негативні наслідки.

На нашу думку, цифрову безпеку здобувача професійної освіти доцільно розуміти як здатність усвідомлено, відповідально й безпечно використовувати цифрові технології, інформаційні ресурси та засоби онлайн-комунікації, розпізнавати можливі цифрові загрози, захищати персональні й професійні дані та обирати безпечну модель поведінки під час навчальної і майбутньої професійної діяльності**.**

В. Ігнатенко та Ю. Мирошніченко, досліджуючи інформаційну безпеку сучасного цифрового освітнього середовища, акцентують увагу на необхідності не лише володіння сучасними інформаційними технологіями, а й розвитку критичного мислення, розуміння цифрових ризиків та відповідального використання інформаційних ресурсів [3]. В умовах значного обсягу доступної інформації безпека залежить уже не тільки від технічного захисту пристрою. Людина сама стає важливою ланкою цифрової безпеки, оскільки саме вона приймає рішення про відкриття файлу, перехід за посиланням, передачу персональної інформації, встановлення програми чи поширення певного повідомлення.

Тому одним із важливих завдань професійної освіти є формування критичного ставлення до інформації та цифрових дій. Здобувач повинен уміти поставити під сумнів повідомлення, яке вимагає негайного виконання певної дії, перевірити адресу відправника, оцінити достовірність вебресурсу, не передавати

конфіденційну інформацію невідомим особам. Такі дії можуть здаватися елементарними, однак саме від їх систематичного виконання значною мірою залежить реальна безпека користувача.

Особливого значення це набуває для здобувачів професійної освіти. У процесі професійної підготовки вони працюють не лише із загальнодоступними освітніми ресурсами, а й поступово опановують спеціалізоване програмне забезпечення, електронну документацію, системи обліку, цифрові схеми, автоматизоване обладнання та інші професійні цифрові засоби. Відповідно, цифрова безпека має формуватися з урахуванням майбутньої професійної діяльності.

Наприклад, недотримання правил цифрової безпеки працівником може призвести до втрати не лише його особистої інформації, а й даних підприємства або клієнтів. Передавання пароля сторонній особі, використання невідомого USB-носія, відкриття зараженого вкладення, завантаження неперевіреної програми на робочий пристрій або надсилання службового документа через незахищений канал зв’язку можуть створити ризики для всієї організації. Тому в професійній освіті цифрова безпека має набувати чітко вираженого професійного змісту.

О. Дорош, аналізуючи особливості забезпечення цифрової безпеки в закладах освіти, пов’язує цю проблему з розвитком цифрової грамотності учасників освітнього процесу та створенням безпечного цифрового середовища [1]. Важливість такого підходу полягає в тому, що відповідальність за цифрову безпеку не може покладатися виключно на самого здобувача. Заклад освіти також має створювати умови для використання надійних ресурсів, формувати правила роботи з цифровими сервісами та систематично звертати увагу на безпечну поведінку.

Водночас наявність технічного захисту не може повністю усунути ризики. Навіть сучасне програмне забезпечення не захистить користувача, якщо він самостійно передасть пароль, відкриє підозрілий файл або введе персональні дані на шахрайському сайті. Саме тому технічні рішення повинні поєднуватися

з відповідною підготовкою здобувачів. У цьому контексті формування цифрової безпеки доцільно розглядати як постійний процес набуття досвіду безпечної цифрової поведінки.

Важливим практичним напрямом є формування навичок кібергігієни. Йдеться про використання надійних та унікальних паролів, багатофакторної автентифікації, своєчасне оновлення програмного забезпечення, обережність під час роботи з файлами й посиланнями, резервне копіювання важливої інформації, контроль доступу до облікових записів. Такі дії мають поступово перетворюватися на звичну практику, а не виконуватися лише після виникнення проблеми.

Не менш важливим є захист персональних даних. У процесі навчання здобувачі користуються електронною поштою, месенджерами, соціальними мережами, хмарними сховищами, освітніми платформами та різноманітними онлайн-сервісами. Реєстрація в таких системах передбачає передавання певної особистої інформації. Тому необхідно розуміти, які дані можна надавати, з якою метою вони збираються, кому вони можуть бути доступні та які наслідки може мати їх неконтрольоване поширення.

Цифрова безпека пов’язана також із формуванням відповідального ставлення до власного цифрового сліду. Фотографії, коментарі, відео, дописи та інші матеріали, розміщені в мережі, можуть зберігатися тривалий час навіть після їх видалення користувачем. Для здобувача професійної освіти це питання важливе не тільки з позиції особистої приватності. Цифровий слід поступово формує цифрову репутацію людини, яка в майбутньому може впливати на її професійний імідж, комунікацію з роботодавцями та клієнтами.

Л. Петренко серед сучасних цифрових ризиків звертає увагу також на кібермобінг, поширення фейкового контенту, хейтинг, несанкціонований доступ до персональних даних та інтернет-залежність [4]. Це свідчить про те, що цифрова безпека виходить за межі суто технічного захисту інформації. Вона стосується також психологічного благополуччя людини, культури цифрової комунікації та здатності протистояти негативним інформаційним впливам.

Зважаючи на це, у професійній освіті важливо навчати здобувачів не лише захищати пристрої та облікові записи, а й відповідально комунікувати. Образливі повідомлення, поширення чужої особистої інформації без дозволу, публікація фотографій інших осіб, участь у конфліктах у соціальних мережах можуть мати як особисті, так і професійні наслідки. Дотримання етичних норм у цифровому середовищі поступово стає складовою загальної професійної культури працівника.

Практичний аспект формування цифрової безпеки, на нашу думку, має ґрунтуватися насамперед на діяльнісному підході. Простого повідомлення правил недостатньо. Здобувач повинен отримувати можливість застосовувати їх у ситуаціях, наближених до реального цифрового середовища. Саме тому доцільними є практичні завдання, аналіз проблемних ситуацій, цифрові кейси, тренінги та моделювання потенційних загроз.

Наприклад, здобувачам можна запропонувати проаналізувати декілька електронних повідомлень і визначити, які з них мають ознаки фішингу. Важливо не просто знайти «небезпечний лист», а пояснити, що саме викликає підозру: невідома адреса відправника, граматичні помилки, вимога терміново перейти за посиланням, прохання повідомити пароль або банківські дані. Після цього доцільно визначити безпечний алгоритм дій у подібній ситуації.

Інше завдання може бути пов’язане з налаштуванням доступу до хмарного документа. Здобувач має визначити, кому необхідно надати право перегляду, кому – редагування, а для кого документ повинен залишатися недоступним. Така проста ситуація дозволяє практично пояснити, що інформаційна безпека залежить не лише від складних технічних систем, а й від повсякденних рішень самого користувача.

Вважаємо доцільним використовувати й професійно орієнтовані кейси. Наприклад, здобувач отримує на робочу електронну пошту файл нібито з новою інструкцією до обладнання від невідомого відправника. Інша ситуація – працівникові необхідно передати документ із даними клієнта колезі. Ще один варіант – невідома особа телефоном представляється працівником технічної

підтримки та просить повідомити код підтвердження. Аналіз таких ситуацій допомагає сформувати готовність діяти безпечно не лише під час навчання, а й у майбутній професійній діяльності.

Важливо, щоб подібна робота здійснювалася систематично. Одноразова бесіда про безпеку в Інтернеті не може сформувати стійкі навички. Питання цифрової безпеки доцільно інтегрувати в різні види навчальної діяльності. Під час роботи з хмарними сервісами можна звертати увагу на налаштування доступу; під час використання електронної пошти – на фішинг; під час роботи з професійними інформаційними системами – на захист облікових записів; під час пошуку інформації – на перевірку достовірності джерел.

Такий підхід дозволяє не відокремлювати цифрову безпеку від інших цифрових умінь. Навпаки, безпечна поведінка стає звичайною умовою виконання будь-якої цифрової дії. Здобувач поступово засвоює, що створення пароля, передавання документа, використання зовнішнього носія або встановлення програми завжди передбачають певну відповідальність.

Окремої уваги потребує використання штучного інтелекту. Системи генеративного штучного інтелекту активно використовуються для пошуку й узагальнення інформації, створення текстів, зображень, розрахунків та виконання інших навчальних завдань. Разом із новими можливостями виникають і нові питання цифрової безпеки. Передавання такій системі персональних даних, внутрішньої документації, паролів, відомостей про клієнтів або іншої конфіденційної інформації може створювати додаткові ризики.

Тому під час професійної підготовки доцільно формувати просте, але важливе правило: інформація, яка не призначена для відкритого доступу, не повинна бездумно передаватися зовнішнім цифровим сервісам. Крім того, результати, отримані за допомогою штучного інтелекту, потребують перевірки. Система може сформувати переконливу, але неточну або помилкову відповідь, що особливо небезпечно під час роботи з технічною документацією, нормативними вимогами чи професійними інструкціями.

Цифрова безпека тісно пов’язана і з інформаційною безпекою. В. Ігнатенко та Ю. Мирошніченко наголошують на значенні критичного мислення та відповідального використання інформаційних ресурсів у сучасному цифровому освітньому середовищі [3]. Здатність розпізнати маніпулятивну або неправдиву інформацію є важливою не лише в повсякденному житті. Помилкові відомості про технологію виконання роботи, правила експлуатації обладнання чи вимоги безпеки можуть безпосередньо вплинути на результат професійної діяльності.

Саме тому здобувачам варто пропонувати завдання на перевірку інформації. Наприклад, порівняти інструкцію, знайдену на випадковому сайті, з документацією виробника; перевірити актуальність нормативного документа; визначити першоджерело професійної рекомендації. У такий спосіб критичне оцінювання інформації безпосередньо поєднується з цифровою та професійною безпекою.

Значна роль у формуванні цифрової безпеки належить педагогові. Його завдання полягає не тільки в поясненні правил, а й у демонструванні відповідної моделі поведінки. Використання надійних цифрових сервісів, коректне налаштування доступу до навчальних матеріалів, відповідальне поводження з персональними даними здобувачів, дотримання правил цифрової комунікації формують певну практику, яку здобувачі поступово переносять у власну діяльність.

О. Дорош підкреслює зв’язок цифрової безпеки із загальним рівнем цифрової грамотності учасників освітнього процесу [1]. Тому підготовленість самого педагога до роботи в цифровому середовищі безпосередньо впливає на можливості формування відповідних навичок у здобувачів. Якщо педагог не звертає уваги на захист даних або використовує небезпечні способи передавання інформації, вимагати відповідальної цифрової поведінки від здобувачів значно складніше.

Водночас формування цифрової безпеки не повинно ґрунтуватися виключно на заборонах. Постійне наголошення на небезпеках може сформувати

у здобувача уявлення про цифрове середовище як про простір, якого необхідно уникати. Натомість завдання професійної освіти полягає у формуванні здатності активно використовувати цифрові можливості та одночасно усвідомлено керувати пов'язаними з ними ризиками.

Практика цифрової безпеки має будуватися за логікою «розпізнати – оцінити – діяти». Спочатку здобувач повинен помітити потенційно небезпечну ситуацію, далі оцінити можливі ризики і лише після цього прийняти рішення. Такий підхід може використовуватися під час аналізу фішингового повідомлення, встановлення програми, передачі файлу, публікації особистої інформації або роботи з професійною цифровою системою. З часом така послідовність дій може стати звичною моделлю цифрової поведінки.

Формування цифрової безпеки має бути пов'язане і з реальною відповідальністю майбутнього працівника. У професійному середовищі помилка може впливати не тільки на самого користувача. Втрата документації, витік персональних даних клієнта, зараження робочого комп'ютера шкідливим програмним забезпеченням або передавання доступу сторонній особі може спричинити фінансові, організаційні та репутаційні наслідки. Усвідомлення цього дозволяє перенести питання цифрової безпеки з площини «правил користування Інтернетом» у площину професійної відповідальності.

Отже, формування цифрової безпеки здобувачів професійної освіти необхідно розглядати як важливий напрям сучасної професійної підготовки. Його зміст не обмежується знаннями про кіберзагрози або технічні способи захисту пристроїв. Йдеться про формування усвідомленої поведінки, за якої здобувач здатний розпізнати ризик, оцінити можливі наслідки та обрати безпечний спосіб дії в цифровому середовищі.

Теоретичний аспект цієї проблеми передбачає розуміння сутності цифрової безпеки, сучасних цифрових ризиків, правил захисту даних, приватності та відповідальної інформаційної поведінки. Практичний аспект полягає в набутті реального досвіду безпечних цифрових дій через професійно орієнтовані ситуації, кейси, тренінгові вправи та систематичне використання

правил кібергігієни в освітньому процесі. Саме поєднання знань із практичною діяльністю дозволяє сформувати готовність майбутнього кваліфікованого працівника відповідально використовувати цифрові технології, захищати особисту й професійну інформацію та безпечно діяти в умовах цифровізованого професійного середовища.

Список використаних джерел

1. Дорош О. В. Особливості забезпечення цифрової безпеки під час реалізації освітнього процесу в закладах освіти. *Вісник студентського наукового товариства ДонНУ імені Василя Стуса*. 2023. №2 (15). С.190-193.
2. Дорош О. В., Василенко В. Ю. Цифрова безпека в освіті: досвід зарубіжних країн. *Прикладні аспекти сучасних міждисциплінарних досліджень*. 2024. URL: https://jpasmd.donnu.edu.ua/article/view/14750 (дата звернення: 08.03.2026).
3. Ігнатенко В. О., Мирошніченко Ю. Б. Інформаційна безпека в сучасному цифровому освітньому середовищі. *Наукові записки*. 2025. № 160. С. 44–53.
4. Петренко Л. М. Цифрова безпека в професійній діяльності майбутніх викладачів педагогічних закладів вищої освіти: нормативно-правовий аспект. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*. 2023. Вип. 24 (53). С. 138–152.

Вероніка ЮРЧУК
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності А1 «Освітні науки»
педагогічний факультет
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
(Наук. керівн. - доктор історичних наук, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Б.П. Савчук)

РОЛЬ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА У ФОРМУВАННІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У сучасному суспільстві життя і здоров'я людини визначаються як провідні цінності, а проблема їх збереження та зміцнення набуває глобального значення. Здоров'я розглядається не лише як біологічний показник, а й як складова культури особистості, що формується через розвиток навичок здорового способу життя, відповідальної поведінки та ефективного використання ресурсів організму. Основи культури здоров'я закладаються з раннього віку й проявляються у повсякденних звичках та способі життя людини.

Особливої актуальності проблема здоров'язбереження набуває у сфері освіти, оскільки стан фізичного і психічного здоров'я здобувачів освіти є важливою умовою їхнього гармонійного розвитку та професійного становлення. Сучасна система освіти орієнтується на створення здоров'язбережувального освітнього середовища, яке забезпечує оптимальні умови для навчання, фізичного розвитку та соціалізації молоді. Необхідність такого підходу зумовлена погіршенням стану здоров'я студентської молоді, зростанням психоемоційного навантаження та поширенням малорухливого способу життя.

Наукові дослідження О. Шапран доводять, що ефективність освітнього процесу значною мірою залежить від організації освітнього середовища, яке повинно враховувати фізіологічні, психологічні та соціальні потреби студентів. У цьому контексті особлива роль належить викладачеві закладу вищої освіти,

який виступає не лише транслятором знань, а й суб'єктом формування здоров'язбережувальної культури студентської молоді [1, с.109].

Викладач забезпечує організацію комфортного й безпечного освітнього середовища, враховуючи вікові та індивідуальні особливості студентів, дотримання гігієнічних норм, раціональне планування навчального навантаження та створення сприятливого психологічного клімату. Важливим напрямом його діяльності є впровадження методів і технологій, що сприяють підтримці фізичного та психічного здоров'я студентів, зокрема інтерактивних форм навчання, фізкультурно-оздоровчих заходів, вправ для зниження стресу та розвитку навичок саморегуляції.

Суттєве значення у сучасному освітньому процесі має формування у студентської молоді здоров'язбережувальної компетентності як інтегративної характеристики особистості, що поєднує систему знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій і поведінкових установок, спрямованих на збереження та зміцнення фізичного, психічного й соціального здоров'я. Зазначена компетентність передбачає не лише засвоєння теоретичних відомостей про основи здорового способу життя, а й розвиток здатності свідомо застосовувати їх у повсякденній життєдіяльності, навчальній та майбутній професійній діяльності.

Важливими складовими здоров'язбережувальної компетентності є знання про фізіологічні особливості організму, принципи раціонального харчування, оптимальний режим праці та відпочинку, профілактику захворювань, психогігієну та засоби підтримання емоційної рівноваги. Не менш значущими є вміння організовувати власний спосіб життя відповідно до вимог здоров'язбереження, здійснювати самоконтроль фізичного й психоемоційного стану, протидіяти негативним чинникам навколишнього середовища та уникати шкідливих звичок. Формування відповідального ставлення до власного здоров'я сприяє розвитку особистісної зрілості студентів, їхньої соціальної активності та готовності до продуктивної професійної діяльності [3, с.297].

Ефективність формування здоров'язбережувальної компетентності значною мірою залежить від комплексної організації освітнього процесу, що передбачає інтеграцію навчальної та позааудиторної діяльності. Навчальна діяльність забезпечує засвоєння студентами системи наукових знань щодо збереження здоров'я, тоді як позааудиторна робота створює умови для практичного застосування набутих умінь і навичок. Важливу роль у цьому процесі відіграє участь студентів у спортивних секціях, оздоровчих програмах, туристичних заходах, волонтерських та соціальних проєктах, просвітницьких акціях і тематичних тренінгах, спрямованих на популяризацію здорового способу життя.

Залучення студентської молоді до різних форм фізкультурно-оздоровчої, соціальної та просвітницької діяльності сприяє не лише покращенню фізичного стану, а й розвитку комунікативних навичок, емоційної стійкості, здатності до саморегуляції та командної взаємодії. У результаті формується стійка мотивація до ведення здорового способу життя, усвідомлення здоров'я як важливої особистісної та суспільної цінності, а також готовність до відповідального ставлення до власного фізичного й психічного благополуччя.

Сучасний викладач активно використовує інноваційні педагогічні технології, інформаційно-комунікаційні ресурси, інтерактивні методи та диференційований підхід, що сприяє підвищенню мотивації студентів, зниженню рівня перевантаження та формуванню відповідального ставлення до здоров'я. Водночас важливою складовою його діяльності є моніторинг фізичного й психоемоційного стану студентів та адаптація освітнього процесу до їхніх індивідуальних потреб.

Отже, формування здоров'язбережувального середовища у закладі вищої освіти потребує комплексного підходу, що поєднує педагогічні, психологічні та соціальні аспекти. Провідна роль у цьому процесі належить викладачеві, який забезпечує створення умов для гармонійного розвитку особистості, збереження здоров'я студентської молоді та формування культури здорового способу життя.

Список використаних джерел

1. Муромець В. Г. Формування здоров'язбережувальної компететності майбутніх педагогів засобами інтерактивних технологій: практичний аспект. *Освітологогічний дискурс*. 2015. № 4(12). С. 149–157.

2. П'ясецька Н. А. Валеологічна культура як фактор особистісного професійного розвитку майбутнього вчителя. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. К. : ВІКНУ, 2010. № 26. С.296–300.

3. Царенко А. В. Здоров'я як найвища цінність людини. Валеологія. 2005. № 1. С. 19–22.

4. Шапран О. І. Створення інноваційного освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. № 9. С. 108–110.

Арсен ЯКУБОВСЬКИЙ

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти ІІІ курсу,
спеціальності А5.39 «Професійна освіта. Цифрові технології»,
педагогічний факультет
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
(Наук. керівн. – докторка філософії, асистентка кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика М. П. ДЕРЕНЮК)

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: ПЕДАГОГІЧНІ МОЖЛИВОСТІ ТА ОБМЕЖЕННЯ

Стрімкий розвиток технологій штучного інтелекту є одним із чинників сучасної цифрової трансформації освіти. Генеративні системи, інтелектуальні помічники, адаптивні освітні платформи, засоби автоматизованого аналізу даних та створення цифрового контенту поступово інтегруються в освітній процес і

змінюють способи пошуку інформації, виконання навчальних завдань, комунікації та оцінювання результатів навчання. Особливої актуальності ці процеси набувають у системі професійної освіти, яка має своєчасно реагувати не лише на зміни освітніх технологій, а й на трансформацію самого ринку праці.

М. Пригодій, досліджуючи науково-методичне забезпечення впровадження штучного інтелекту в систему професійної освіти, наголошує на необхідності цілісного та педагогічно виваженого підходу до використання нових технологій у професійній підготовці [3]. ШІ, цифрові платформи, адаптивні освітні траєкторії та аналітика даних створюють значні можливості для індивідуалізації навчання, однак їх застосування потребує відповідного методичного забезпечення та переосмислення традиційних способів організації освітньої діяльності.

На нашу думку, саме педагогічна доцільність повинна бути основним критерієм використання штучного інтелекту в професійній освіті. Наявність нового цифрового сервісу не є достатньою підставою для його включення в заняття. Передусім необхідно визначити, яку навчальну або професійну проблему він допомагає розв’язати, яку діяльність виконуватиме здобувач і який результат має бути отриманий. За такого підходу ШІ виступає засобом досягнення педагогічної мети, а не самоціллю цифровізації.

Однією з найбільш перспективних можливостей є персоналізація навчання. Традиційна організація освітнього процесу не завжди дозволяє повною мірою враховувати відмінності в темпі засвоєння матеріалу, попередній підготовці та освітніх потребах здобувачів. Інструменти штучного інтелекту можуть забезпечувати додаткові пояснення, формувати завдання різної складності, пропонувати приклади, допомагати повторювати матеріал та надавати оперативний зворотний зв’язок [1; 3].

Для професійної освіти така можливість є особливо важливою через практичний характер підготовки. Один здобувач може потребувати додаткового пояснення технологічної послідовності, інший – більшої кількості тренувальних завдань, ще інший – поглибленого матеріалу. Використання ШІ дозволяє

частково враховувати ці відмінності без необхідності створення педагогом окремого комплекту матеріалів для кожного здобувача.

Л. Ілійчук серед можливостей використання штучного інтелекту в освіті називає персоналізацію навчання, створення адаптивного та інтерактивного освітнього середовища, розроблення навчальних матеріалів, автоматизоване оцінювання, забезпечення зворотного зв'язку та використання інтелектуальних помічників [1]. Водночас важливо, що технологія не повинна витісняти педагогічну взаємодію. ШІ може швидко сформувати пояснення або запропонувати завдання, проте не завжди здатний урахувати мотиваційний стан здобувача, особливості конкретної групи, професійний досвід чи педагогічну ситуацію.

Значний потенціал штучного інтелекту пов'язаний із професійно орієнтованим навчанням. Д. Соменко, О. Трифонова та М. Садовий розглядають можливості використання штучного інтелекту та нейромереж безпосередньо під час вивчення фахових дисциплін студентами спеціальності «Професійна освіта (Цифрові технології)» [4]. Використання таких засобів може сприяти оптимізації навчальної діяльності, індивідуалізації роботи та розширенню можливостей виконання професійно спрямованих завдань.

Це можtvj поширювати і безпосередньо на підготовку кваліфікованих працівників різних професій. ШІ може застосовуватися для аналізу виробничої ситуації, пошуку можливих способів вирішення технологічної проблеми, пояснення принципу роботи обладнання, створення алгоритму виконання операції, підготовки варіантів оформлення професійного документа. При цьому важливо, щоб отриманий результат не сприймався як готове правильне рішення, а ставав матеріалом для подальшого аналізу.

Наприклад, здобувачеві можна запропонувати отримати за допомогою ШІ рекомендації щодо виконання певної професійної операції, а потім перевірити їх за офіційною інструкцією, навчальним посібником або технічною документацією. У такому випадку використання технології не замінює

навчальну діяльність, а, навпаки, створює додаткову ситуацію для порівняння, аналізу та професійного аргументування.

На нашу думку, саме такі завдання є найбільш продуктивними. Якщо здобувач просто вводить запит і переносить отриману відповідь у свою роботу, педагогічна цінність ШІ є мінімальною. Якщо ж необхідно перевірити відповідь, знайти помилку, удосконалити запропоноване рішення, зіставити його з нормативними вимогами або пояснити, чому певна рекомендація не підходить до конкретної ситуації, ШІ може стати засобом розвитку критичного та професійного мислення.

Ще однією можливістю є створення навчальних матеріалів. Генеративні системи дозволяють швидко підготувати приклади, тренувальні вправи, тестові завдання, професійні ситуації, схеми, ілюстрації та чернетки текстів. Для педагога це може зменшити обсяг рутинної роботи та звільнити час для організації практичної діяльності, консультування здобувачів і вдосконалення методики навчання.

Проте швидкість створення матеріалу не повинна ототожнюватися з його якістю. Згенероване завдання може містити фактичну помилку, неточне формулювання або не відповідати рівню підготовки здобувачів. Особливо небезпечними такі помилки можуть бути в професійній освіті, коли йдеться про технологічні процеси, експлуатацію обладнання, правила охорони праці або безпеку виконання виробничих операцій. Тому відповідальність за використання матеріалу в освітньому процесі залишається за педагогом.

О. Кривонос, М. Кривонос, О. Яценко та О. Яценко, досліджуючи використання генеративного штучного інтелекту здобувачами освіти, встановлюють його активне застосування для пояснення навчального матеріалу, підготовки текстів, презентацій, мультимедійного контенту та програмування [2]. Водночас серед педагогічних ризиків відзначають зниження самостійності виконання завдань, формалізацію навчальної діяльності, проблеми академічної доброчесності та некритичне ставлення до результатів роботи ШІ.

Саме зниження самостійності є одним із найбільш суттєвих обмежень використання генеративного ШІ. Якщо раніше для виконання завдання здобувачеві необхідно було знайти інформацію, прочитати її, відібрати головне, сформулювати власну відповідь, то сьогодні значну частину цих операцій можна передати цифровій системі. Формально завдання буде виконано, однак навчальна діяльність, заради якої воно пропонувалося, може фактично не відбутися.

Це змушує переосмислювати сам характер навчальних завдань. Заборона використання ШІ не вирішує проблему, оскільки відповідні технології вже стали доступною частиною цифрового середовища. Значно доцільніше формулювати завдання таким чином, щоб готова відповідь ШІ не була кінцевим результатом. Здобувач може аналізувати, доповнювати, виправляти, перевіряти або практично застосовувати згенерований матеріал.

Наприклад, замість завдання «описати технологію виконання певної операції» можна запропонувати отримати два варіанти опису за допомогою різних ШІ-систем, порівняти їх із навчальною або технічною документацією, знайти неточності та сформувати власний правильний алгоритм. У такій ситуації використання ШІ не приховується і не забороняється, а стає частиною навчального завдання.

Важливим обмеженням є недостовірність інформації. Генеративний штучний інтелект може створювати логічно побудовані та переконливі відповіді, які містять фактичні помилки. Л. Ілійчук серед загроз використання ШІ в освіті звертає увагу на алгоритмічні помилки та недостовірність даних [1]. Особливої уваги це потребує у професійній підготовці, де неправильна рекомендація може стосуватися технології виконання роботи або правил безпеки.

Тому одним із результатів сучасної професійної освіти має стати не просто вміння користуватися ШІ, а здатність перевіряти його результати. Відповідь системи не повинна сприйматися як першоджерело. Технічна документація, нормативні акти, офіційні матеріали виробників, професійні

стандарти та перевірені навчальні джерела мають залишатися основою для підтвердження професійно значущої інформації.

Проблема академічної доброчесності також набуває нового змісту. Генеративні системи можуть створювати тексти, виконувати окремі завдання та пропонувати готові відповіді, тому традиційне розуміння самостійної роботи потребує уточнення. Важливим стає не тільки питання, чи використовував здобувач ШІ, а й те, як саме він його використовував.

Допомога у формулюванні запитань, поясненні складного поняття або пошуку варіантів рішення суттєво відрізняється від ситуації, коли повністю згенерований матеріал видається за результат власної роботи. Тому в закладі професійної освіти мають бути зрозумілі правила допустимого використання таких інструментів. Здобувач повинен розуміти, у яких завданнях ШІ можна застосовувати, коли про його використання необхідно повідомляти та за який результат він несе особисту відповідальність.

Окремого значення набуває захист даних. Під час взаємодії із системами штучного інтелекту користувач вводить певну інформацію в зовнішній цифровий сервіс. Якщо це звичайне навчальне питання, ризик може бути незначним. Інша ситуація виникає, коли в систему завантажуються персональні дані, внутрішні документи, інформація про підприємство, клієнтів або інші матеріали з обмеженим доступом.

Для професійної освіти це питання особливо актуальне під час практичної підготовки та взаємодії з роботодавцями. Здобувач має засвоїти просте правило: можливість технічно завантажити документ у систему ШІ не означає, що це дозволено або безпечно. Формування відповідального ставлення до даних повинно супроводжувати навчання роботі з новими інтелектуальними технологіями.

Ще одним обмеженням може стати надмірна залежність від ШІ. Постійне використання готових підказок здатне поступово зменшувати потребу самостійно шукати інформацію, аналізувати проблему та приймати рішення. У професійній діяльності така залежність є небажаною, оскільки працівник

повинен бути здатним діяти й у ситуаціях, коли цифровий сервіс недоступний або його рекомендація є неправильною.

Тому доцільним є поєднання завдань із використанням ШІ та без нього. Здобувач має розуміти технологію виконання професійної операції, а не лише вміти сформувати правильний запит до цифрової системи. Штучний інтелект може посилювати професійні можливості людини, але не повинен замінювати базові знання та практичні вміння.

Водночас важливо не зводити дискусію про ШІ лише до ризиків. Спроба повністю виключити такі технології з професійної освіти може призвести до іншої проблеми – невідповідності підготовки реальному цифровому середовищу майбутньої професійної діяльності. Інструменти ШІ вже інтегруються в програмування, дизайн, виробництво, маркетинг, логістику, обслуговування клієнтів, роботу з документами та багато інших сфер.

Відповідно, здобувач професійної освіти має отримати досвід їх усвідомленого застосування ще під час навчання. Важливо навчити його правильно формулювати запити, уточнювати завдання, аналізувати відповідь, перевіряти факти, знаходити помилки та співвідносити отриманий результат із реальною професійною ситуацією. У такому розумінні вміння працювати зі штучним інтелектом поступово стає складовою сучасної цифрової та професійної компетентності.

Змінюється при цьому і роль педагога. Якщо здобувач може за декілька секунд отримати пояснення поняття або готову відповідь, педагог уже не може залишатися лише джерелом інформації. Значно важливішими стають організація діяльності, постановка проблеми, консультування, допомога у перевірці результатів, формування критичного ставлення та створення ситуацій, у яких знання необхідно застосувати на практиці.

М. Пригодій наголошує, що впровадження ШІ в професійну освіту потребує оновлення методик навчання та оцінювання [3]. Це принципово важливе положення. Якщо технологія змінила спосіб виконання завдання, але спосіб оцінювання залишився незмінним, педагог не завжди може встановити,

що саме вміє здобувач. Тому дедалі більшого значення набувають практичні роботи, усне пояснення прийнятого рішення, демонстрація процесу виконання завдання, аналіз професійної ситуації та захист власного результату.

Наприклад, оцінювати можна не лише кінцевий текст або презентацію, а й те, як здобувач отримав інформацію, які джерела використав для її перевірки, які помилки виявив у відповіді ШІ, що змінив і чому. Такий підхід дозволяє перенести увагу з готового продукту на процес мислення та професійного прийняття рішення.

Доцільним є використання ШІ й для моделювання проблемних професійних ситуацій. Педагог може створювати за його допомогою різні умови виробничого завдання, варіанти поведінки клієнта, несправності обладнання, професійні конфлікти або ситуації вибору. Здобувачі можуть аналізувати запропоновані варіанти та обґрунтовувати рішення. Це дозволяє урізноманітнити практичну підготовку, однак усі згенеровані ситуації мають попередньо перевірятися педагогом.

Таким чином, питання полягає не в тому, чи потрібно дозволяти або забороняти штучний інтелект у професійній освіті. Значно важливішим є визначення педагогічно обґрунтованих способів його застосування. ШІ доцільно використовувати там, де він розширює можливості навчальної діяльності, допомагає персоналізувати навчання, створювати професійні ситуації, отримувати додаткові пояснення, аналізувати варіанти та розвивати здатність працювати із сучасними цифровими технологіями.

Водночас його використання потребує чітких обмежень у ситуаціях, коли технологія замінює самостійну діяльність здобувача, створює ризики для академічної доброчесності, передбачає роботу з конфіденційними даними або може призвести до використання неперевіреної інформації. Педагогічно виважена інтеграція ШІ має передбачати не передачу технології тих функцій, які повинен виконувати сам здобувач, а створення нових можливостей для його навчальної та професійної діяльності.

Отже, штучний інтелект має значний потенціал для розвитку системи професійної освіти. Його педагогічні можливості пов’язані з персоналізацією навчання, оперативним зворотним зв’язком, створенням навчального контенту, моделюванням професійних ситуацій, підтримкою самостійної роботи та підготовкою здобувачів до цифровізованого ринку праці. Водночас використання ШІ супроводжується ризиками отримання недостовірної інформації, зниження самостійності, порушення академічної доброчесності, некритичного сприйняття результатів, витоку даних та надмірної залежності від цифрових підказок.

Тому перспективним для професійної освіти є не заборонний і не безумовно позитивний підхід до штучного інтелекту, а його педагогічно керована інтеграція. Здобувач повинен навчитися використовувати ШІ як допоміжний професійний інструмент, але зберігати здатність самостійно мислити, перевіряти інформацію, приймати рішення та відповідати за кінцевий результат. Саме за таких умов штучний інтелект може стати не заміною навчальної та професійної діяльності людини, а засобом розширення її можливостей.

Список використаних джерел

1. Ілійчук Л. Штучний інтелект і якість освіти: можливості, виклики та загрози. *Науково-педагогічні студії*. 2024. № 8. С. 232–248.

2. Кривонос О., Кривонос М., Яценко О., Яценко О. Використання генеративного штучного інтелекту здобувачами освіти та його вплив на освітній процес і можливі ризики. *Information Technologies in Education*. 2026. №1 (59). С.59-68.

3. Пригодій М. Науково-методичне забезпечення впровадження штучного інтелекту у систему професійної освіти. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2025. Т. 7. № 2. URL: https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/608 (дата звернення: 10.03.2026).

4. Соменко Д. В., Трифонова О. М., Садовий М. І. Використання штучного інтелекту та нейромереж в освітньому процесі з фахових дисциплін студентами спеціальності «Професійна освіта (Цифрові технології)». *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2023. № 1. С.45-54.

Назар ЯКУБОВСЬКИЙ
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності А1 «Освітні науки»
педагогічний факультет
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
(Наук. керівн. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Н.М. САЛИГА)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ АРТИСТИЧНИХ УМІНЬ

Важливою умовою для здійснення навчально-виховної роботи у закладі вищої освіти є високий рівень сформованості у науково-педагогічних працівників артистичних умінь як значущого компонента професійної майстерності. В умовах сучасного суспільства змінились як система вищої освіти, так і вимоги до викладача. Відповідно, сучасному закладу вищої освіти потрібен викладач, який буде здійснювати свою педагогічну діяльність з урахуванням новаторського підходу та виховного впливу.

Виняткової значущості набуває володіння викладачем артистичними уміннями, що дає можливість удосконалити освітній процес та підвищити його ефективність.

Аналізуючи поняття «умова», зазначимо, що воно визначається, по-перше, як обставина, від якої залежить що-небудь (контексті нашого дослідження – застосування артистичних умінь у професійній діяльності) і, по-

друге, як обстановка, в якій що-небудь реалізується (зокрема, формування артистичних умінь у майбутніх викладачів закладів вищої освіти) [3, с.139].

Поняття «педагогічні умови» досліджували такі науковці як Т. Багрій, М. Бедевельська, Л. Горбатюк, А. Калюжний, І. Мороз, П. Олійник, Т. Шуть та ін. Під педагогічною умовою вчена Т. Багрій розуміє «зовнішні обставини, які істотно впливають на перебіг освітнього процесу, в тій чи іншій мірі свідомого змодельованого викладачем закладу вищої освіти, що передбачає досягнення певного результату» [1, с.137].

Т. Шуть стверджує, що педагогічні умови є результатом «цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів, форм та засобів, а також організаційних форм навчання для досягнення поставленої мети» [4, с.258].

Мета, з якою формується освітнє середовище та створюються умови, визначає вибір адекватних педагогічних умов формування у майбутніх викладачів артистичних умінь, що забезпечують вирішення поставлених навчально-виховних завдань та сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу.

Оновлення змісту психолого-педагогічних дисциплін щодо їх спрямування на формування вмотивованості майбутніх викладачів закладів вищої освіти до оволодіння артистичними вміннями вимагає урахування здобутого вітчизняного та світового досвіду театральної педагогіки. В її основі – науково аргументована теорія сценічного мистецтва, яка базується на глибинному емоційному переживанні актором емоцій та його повне перевтілення.

Сутність професійної підготовки майбутнього викладача закладу вищої освіти пов’язана з необхідністю формування креативного фахівця, а відтак, підвищення ролі та значення дисциплін психолого-педагогічного циклу. Аналіз їх змісту дозволив встановити, що зміст психолого-педагогічних дисциплін охоплює різні аспекти проблеми педагогічної взаємодії, засобів мовленнєво-комунікативного впливу, прийомів активізації пізнавальної діяльності, культури

мовлення, елементів режисерської та акторської майстерності.

Поділяємо впевненість вченої М. Бедевельської, що «педагогічний артистизм проявляється не лише у зовнішній подачі, а потребує дії внутрішніх механізмів, суголосних розумінню професійної діяльності як творчості. Викладач, який володіє педагогічним артистизмом, це не лише запальна натура, яка «грає» на публіці, а вдумливий фахівець, здатний передбачати сприймання своєї діяльності студентами, корегувати її, винаходити нові дієві способи взаємодії з аудиторією» [2, с.21].

З метою активізації мотивування студентів магістратури при вивченні психоло-педагогічних дисциплін використовуються відповідні методи (навчальна дискусія, «входження в образ», створення ситуації успіху) та форми роботи (лекція, семінари, бесіди, творчі вправи, моделювання ситуацій, самостійна робота за наставництва викладача).

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу виокремити два види педагогічних умов формування у майбутніх викладачів артистичних умінь, зокрема: суб'єктивні та об'єктивні.

До об'єктивних умов відносяться: суспільні (умови сучасних українських реалій; високі вимоги до роботи закладів вищої освіти; зміна ролі викладача у професійній діяльності та статусу у суспільстві); професійні (модернізація змісту підготовки викладачів; педагогічна діагностика артистизму; підготовка програм, які орієнтовані на формування артистичних умінь); діяльні (організаційні, психо-емоційні, управлінські).

До су'бєктивних умов відносяться: психофізіологічні механізми (особливості темпераменту, емоційно-вольові якості, особистісні риси характеру, здатність до саморегуляції, спостережливість, фантазія, уява); морально-етичний та інтелектуальний рівень (освіченість, вихованість, шляхетність, світогляд, розвиненість); фахова мотивація (спрямованість до практичного застосування теоретичних знань, нагромадженого досвіду в галузі педагогічної освіти).

Всі перелічені педагогічні умови спрямовані на розвиток вмотивованості

майбутніх викладачів до оволодіння артистичними уміннями, на взаємодію викладачів і студентської молоді у процесі формування артистичних умінь на основі реалізації технологій інтерактивного навчання; опанування знаннями і подальша їх реалізація у навчально-педагогічній діяльності; отримання практичних навичок використання артистичних умінь у ситуаціях професійного спрямування; освоєння основ театрального мистецтва і акторської роботи; знайомство з професійною мовою, поняттями і категоріями; спонукання до професійного самовдосконалення та педагогічної творчості в науково-дослідницької діяльності.

Таким чином, педагогічні умови формування у майбутніх викладачів закладів вищої освіти артистичних умінь є важливим компонентом їх педагогічної майстерності.

Список використаної літератури

1. Багрій Т. Артистизм як вияв творчого начала майбутнього педагога. Молодь і ринок. 2018. № 5 (160).С. 134–138. URL: http://mir.dspu.edu.ua/article/view/133924/130344.

2. Бедевельська М. В. Формування артистичних здібностей майбутніх учителів як складової педагогічної майстерності. Науковий вісник Ужгородського університету : Серія: Педагогіка. Соціальна робота / гол. ред. І.В. Козубовська. Ужгород: Говерла, 2013. Вип. 29. С. 21–23.

3. Калюжний А. А. Психологія формування іміджу майбутнього викладача: навчальний посібник. Львів: Свічадо, 2019. 224 с.

4. Шуть Т. О. Сучасний підхід до формування педагогічного артистизму здобувачів освіти в умовах закладу вищої освіти. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 78. 2020. Серія 5. С.248-260. URL. https://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/78/54.pdf

Вікторія ЯРЕМЧУК
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності А1 «Освітні науки»
педагогічний факультет
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
(Наук. керівн. – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика В.В. СТИНСЬКА)

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ЗВО ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕХНОЛОГІЙ

У сучасних умова розвитку освіти, що характеризується інтенсивними соціокультурними змінами, цифровізацією та впровадженням компетентнісного підходу, зумовлює підвищення вимог до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Сучасний педагог має бути не лише носієм знань, а й творчою особистістю, здатною до інноваційної діяльності, гнучкого мислення та ефективної педагогічної взаємодії.

У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема використання інноваційних педагогічних технологій, серед яких важливе місце посідають арт-технології. Вони забезпечують не лише засвоєння навчального матеріалу, а й сприяють розвитку емоційної, ціннісної та творчої сфер особистості здобувачів освіти.

Інтенсивні трансформації сучасного суспільства, цифровізація освіти та орієнтація на компетентнісний підхід зумовлюють необхідність підготовки конкурентоспроможного, творчого та мобільного вчителя початкової школи. В умовах сучасних трансформацій освіти проаналізовано досвід педагогів із застосування арт-технологій у професійній підготовці майбутніх учителів. Опитування, спостереження за заняттями та аналіз навчальних програм показали, що впровадження арт-технологій значно підвищує ефективність навчального процесу, розвиває креативність, соціальні та комунікативні навички

студентів, а також формує їхню здатність до самостійного прийняття педагогічних рішень.

Особливу роль у застосуванні арт-технологій відіграє інтеграція кількох видів діяльності в один процес. Наприклад, під час роботи над проектом з природознавства студенти можуть одночасно малювати схеми екосистеми, створювати міні-сценку, яка відтворює життєвий цикл організмів, та підбирати музичний супровід для моделювання змін у природному середовищі. Такий комплексний підхід дозволяє майбутнім учителям одночасно опрацьовувати кілька рівнів компетентностей: організаційних, творчих, соціальних та емоційних, готуючи їх до реальних педагогічних викликів [3, с. 255].

Встановлено, що основними характеристиками арт-технологій є:

1. Творча активність передбачає активне залучення студентів до різних видів мистецької діяльності, зокрема малювання, театралізації, музичного супроводу, створення творчих проєктів. У процесі такої діяльності здобувачі освіти не є пасивними споживачами інформації, а виступають як активні суб'єкти навчання, що сприяє розвитку їхньої креативності, уяви та здатності до нестандартного мислення.

2. Емоційно-ціннісна спрямованість арт-технологій полягає у формуванні емоційної чутливості, емпатії та ціннісного ставлення до навколишнього світу й майбутньої професійної діяльності. Завдяки використанню мистецтва навчальний процес набуває особистісного значення для студентів, що підвищує рівень їхньої мотивації та сприяє глибшому засвоєнню навчального матеріалу.

3. Інтегративність означає поєднання педагогічних і мистецьких підходів у межах єдиного освітнього процесу. Арт-технології дозволяють інтегрувати знання з різних навчальних дисциплін, формуючи цілісне уявлення про явища та процеси. Такий підхід сприяє розвитку міждисциплінарного мислення та забезпечує більш ефективну підготовку майбутніх учителів до професійної діяльності.

4. Рефлексивність передбачає розвиток у студентів здатності до самоаналізу, самовираження та усвідомлення власного досвіду. У процесі

використання арт-технологій здобувачі освіти мають можливість оцінювати результати своєї діяльності, аналізувати власні досягнення та труднощі, що сприяє формуванню навичок саморозвитку та професійного самовдосконалення.

5. Практична орієнтованість арт-технологій полягає у можливості застосування здобутих знань і вмінь у майбутній педагогічній діяльності. Використання мистецьких методів дозволяє моделювати реальні педагогічні ситуації, що забезпечує підготовку студентів до практичної роботи в початковій школі.

Методика впровадження арт-технологій у професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи передбачає поетапну організацію освітнього процесу.

Першим етапом є аналіз освітньої ситуації, який передбачає визначення рівня підготовки студентів, їхніх індивідуальних особливостей, а також доцільності використання арт-технологій у конкретних умовах навчання. На цьому етапі викладач визначає мету, завдання та очікувані результати навчальної діяльності.

Другим етапом є інструктування учасників, у процесі якого уточнюються цілі та завдання діяльності, надаються рекомендації щодо виконання творчих завдань, визначаються форми та методи роботи. Важливим є створення позитивного психологічного клімату, що сприяє активному залученню студентів до творчого процесу.

Третій етап передбачає безпосередню реалізацію арт-технологій, тобто виконання студентами творчих завдань із використанням мистецьких засобів. На цьому етапі відбувається активна взаємодія учасників освітнього процесу, формування професійних умінь, розвиток креативності та комунікативних навичок.

Завершальним етапом є підведення підсумків, що включає аналіз результатів діяльності студентів, оцінювання досягнутих результатів і рефлексію отриманого досвіду. Саме на цьому етапі відбувається усвідомлення значущості виконаної роботи, визначення подальших напрямів професійного розвитку та

вдосконалення.

Результати дослідження демонструють, що у процесі такої діяльності студенти не лише засвоюють знання, але й набувають досвіду педагогічної взаємодії, розвивають креативність та професійне мислення.

Крім того, арт-технології сприяють розвитку внутрішньої мотивації студентів. Можливість створювати власні продукти, експериментувати із формами навчання та бачити результат своєї діяльності стимулює інтерес до професійної підготовки. Студенти починають усвідомлювати, що навчання – це не просто виконання завдань, а активний процес дослідження, який дозволяє розвивати власні компетентності та творчий потенціал. Такий підхід створює умови для постійного професійного зростання, формує впевненість у власних силах і готовність до інноваційної педагогічної діяльності [1, с. 604].

Таким чином, педагогічний потенціал арт-технологій у формуванні професійних компетентностей майбутніх учителів початкової школи проявляється у здатності поєднувати знання, творчість, емоційне та соціальне сприйняття, а також практичні навички. Вони дозволяють студентам не лише освоїти освітні програми, а й підготуватися до реальних педагогічних ситуацій, розвиваючи креативність, комунікативні та організаційні навички, здатність до рефлексії та самостійного прийняття рішень. Завдяки цьому арт-технології стають ключовим елементом підготовки вчителів, забезпечуючи формування професійної готовності, необхідної для ефективного навчання та розвитку учнів початкової школи [2, с. 556].

Використання арт-технологій у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи є важливим чинником формування їхніх професійних компетентностей в умовах сучасних трансформацій освіти. Вони забезпечують не лише засвоєння теоретичних знань, а й активний розвиток творчого потенціалу, критичного мислення, емоційного інтелекту та комунікативних умінь здобувачів освіти. Інтеграція різних видів мистецької діяльності, таких як образотворче мистецтво, музика, театральна практика, літературна творчість та цифрові технології, створює цілісне освітнє середовище, яке стимулює всебічний

розвиток майбутнього педагога. Це середовище сприяє формуванню ціннісних орієнтацій, професійної свідомості та відповідального ставлення до навчальної діяльності. Завдяки комплексному впливу мистецьких засобів студенти набувають практичного досвіду, що дозволяє ефективно моделювати педагогічні ситуації, планувати навчальні заходи та приймати обґрунтовані педагогічні рішення.

Список використаних джерел

1. Бойко А. Е. Сучасні підходи до розуміння феномену самовираження особистості. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко Д. Г., 2010. Вип. 14. Кн. 2. 604 с.

2. Половіна О., Кондратець І. Артосвіта: навч.-метод. посіб. Київ: Київ ун-т. ім. Б. Грінченка, 2022. 556 с.

3. Рудницька О. Мистецька освіта в Україні: теорія і практика. О. В. Михайличенко (Ред.). Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2010. 255 с.

Наукове видання

ІНФОРМАЦІЙНИЙ БЮЛЕТЕНЬ
кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика

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